



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**„Die Studienmotivation von Studierenden der Kultur-
und Sozialanthropologie im Bachelorstudium“**

Verfasser

Harald Angerer

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer: A.o. Univ.- Prof. Dr. Wolfgang Kraus

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen StudienkollegInnen Elmer Anna, Gasser Thomas, Grünfelder Petra, Nägele Leonie, Rossi Milène, Vohryzka Patrick und Wührer Claudia für ihren Aufwand in der Durchführung und Transkription und vor allem für das zur Verfügung stellen der in dieser Arbeit verwendeten Interviewtranskripte danken.

Ich danke auch meiner Freundin Isabella dafür, dass sie so reichlich Geduld für den ungewöhnlichen Arbeitsrhythmus aufbrachte, den ich mir während der Diplomarbeitsphase angewöhnt hatte.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

31.10.2011

Datum

Harald Angerer

Unterschrift

Abstract

Diese Arbeit untersucht die Ausprägungen der Studienmotivation von Studierenden des Bachelorstudiums Kultur- und Sozialanthropologie. Das Forschungsfeld umfasste Bachelorstudierende, die im Erhebungszeitraum im Sommersemester 2009 in den ersten Semestern und zum Großteil noch in der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) studierten. In einer qualitativen Erhebung durch Leitfadeninterviews wurden 41 Studierende interviewt und durch die qualitative Auswertung nach der Grounded-Theory Methode versucht, die folgende Fragestellung zu beantworten, die sich auf die Selektions- und Realisationsmotivation der Studierenden bezieht: *Inwiefern beeinflussen die verschiedenen Motivationen das Studium aufzunehmen das tatsächliche Studienverhalten der Studierenden unter den gegebenen institutionellen Studienbedingungen und ihrem individuellen sozialen Umfeld?* Und: *Inwiefern beeinflussen institutionelle Studienbedingungen und das individuelle soziale Umfeld der Studierenden ihre laufende Studienmotivation?* Die institutionellen Studienbedingungen und das jeweilige soziale Umfeld der Studierenden beeinflussen die Studienmotivation insoweit, dass bestimmte Auswirkungen in der Studiengestaltung erkennbar wurden, wobei sich drei tendenzielle Motivationslagen unterscheiden ließen. Diese wurden z.T. durch die individuellen Möglichkeiten der Studiengestaltung im Bachelor-Master Studiensystem begünstigt. Die drei tendenziellen Ausprägungen der Studienmotivation können entweder die Realisierung eines Studienabschlusses mit dem Bachelor- oder dem Masterstudium begünstigen, oder im Falle einer möglichen Neuorientierung zum Studienwechsel oder -abbruch führen.

Inhalt

1	EINLEITUNG	8
1.1	Entstehungskontext der Forschung	12
1.2	Ziele und Fragestellung	13
1.3	Überblick	14
2	METHODE.....	15
2.1	Explorative Phase	16
2.2	Erhebung in der Forschungsgruppe.....	18
2.3	Interviewführung und Datenmaterial	19
2.4	Datenanalyse	21
2.4.1	Datenauswertung mit Qualitative Data Analysis-Software	23
3	THEORETISCHER TEIL: FORSCHUNGSKONTEXT	24
3.1	Der Bologna-Prozess und das neue Studiensystem.....	24
3.1.1	Entwicklung der Curricula der Kultur- und Sozialanthropologie	25
3.1.2	Die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes.....	26
3.1.3	Veränderungen der Studienbedingungen	28
3.1.4	Das Curriculum der Kultur- und Sozialanthropologie.....	31
3.2	Das Fach und die Studierenden der Anthropologie.....	32
3.2.1	Sozio-demografische Daten der Studierenden.....	32
3.2.1.1	<i>Soziale und geografische Herkunft</i>	33
3.2.1.2	<i>Laufbahn</i>	36
3.2.1.3	<i>Studienfinanzierung und Lebensunterhalt</i>	37
3.2.2	Studienbezogene Kenndaten	38
3.2.2.1	<i>Entwicklung der Studierendenzahlen</i>	38
3.2.2.2	<i>Mobilität</i>	40
3.2.2.3	<i>Doppelstudien</i>	42
3.3	Studienmotivation	43
3.3.1	Motivation für das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie	43
3.3.2	Generelle Erklärungsansätze zur Studienmotivation	47
3.3.2.1	<i>Ansätze zur Selektionsmotivation</i>	47
3.3.2.1.1	Instrumentelle und intrinsische Motivation.....	47
3.3.2.1.2	Sozialstrukturelle Determinanten der Studienwahl	48
3.3.2.1.3	Orientierungsmuster als Determinanten der Studienwahl.....	49
3.3.2.1.4	Fachkulturen nach Windolf	50
3.3.2.1.5	Das Person – Umwelt – Modell	51
3.3.2.2	<i>Ansätze zur Realisationsmotivation</i>	52
3.3.2.2.1	Situationalistische Ansätze.....	53
3.3.2.2.2	Interaktionistische Ansätze.....	53

3.3.2.2.3	Das Studium als kulturelles Kapital	55
3.3.2.3	<i>Studienwechsel und Studienabbruch</i>	57
3.3.2.3.1	Ursachen des Studienwechsels oder -abbruches	58
3.3.2.3.2	Bedingungen und Muster des Studienabbruches.....	59
3.3.2.3.3	Studienbedingungen als Ursache für Studienwechsel oder -abbruch	60
3.3.3	Zusammenfassung.....	61
4	EMPIRISCHER TEIL: STUDIENMOTIVATION, STUDIENBEDINGUNGEN, UMGANG MIT DEN STUDIENBEDINGUNGEN UND EINFLÜSSE AUF DIE REALISATIONSMOTIVATION	62
4.1	Studienmotivation	62
4.1.1	Motivation durch die soziale Herkunft und Umfeld	63
4.1.2	Motivation durch Vorinformation.....	66
4.1.2.1	<i>Vorstellungen vom Fach Anthropologie</i>	67
4.1.3	Motivation durch vorangegangene Ausbildung und (Berufs-) Ziele	68
4.1.3.1	<i>Verwertungszusammenhang der Studienwahl</i>	69
4.1.3.2	<i>Zusammenhang mit einer vorangegangenen Ausbildung</i>	72
4.1.4	Motiv Auslandsaufenthalt und Reiseerfahrung	73
4.1.5	Persönliche Motive und Weltanschauungen	74
4.2	Einfluss der Studienbedingungen im Bachelorstudium	77
4.2.1	Studienstruktur	77
4.2.1.1	<i>Gestaltung der Studieneingangs- und Orientierungsphase</i>	78
4.2.1.2	<i>Studienplanung im Masterstudiengang</i>	79
4.2.1.3	<i>Erweiterungsscurricula</i>	80
4.2.1.4	<i>Bedingungen und Kapazitäten</i>	81
4.2.2	Studieninhalte.....	81
4.2.2.1	<i>Anwendbare Inhalte und Praxisbezug</i>	83
4.2.2.2	<i>Motivation durch „bunte“ Inhalte</i>	84
4.2.2.3	<i>Motivation durch eigene Erfahrung</i>	86
4.2.3	Der Einfluss der Vortragenden	87
4.2.3.1	<i>Praxisbezug Suchende</i>	89
4.2.3.2	<i>Interaktion Suchende</i>	89
4.2.3.3	<i>Information und Unterhaltung Suchende</i>	90
4.3	Individueller Umgang mit den Studienbedingungen im Bachelorstudium	91
4.3.1	Anforderungen im Studium	91
4.3.2	Intellektuelle Anforderungen im Studium	92
4.3.3	Informationsverhalten	94
4.3.4	Soziale Integration in die universitäre Umwelt.....	95
4.3.5	Außeruniversitäre und studienbezogene Tätigkeiten.....	96
4.4	Einflüsse auf die Realisationsmotivation	98
4.4.1	Studienfinanzierung	98
4.4.2	Einfluss der sozialen Umgebung auf das Studienverhalten	99
4.4.3	Ausprägung der Berufsvorstellungen	102

4.5	Zusammenfassende Darstellung der empirischen Ergebnisse.....	105
5	VERSCHIEDENE WEGE DURCH DAS STUDIUM.....	109
5.1	Abschluss der Kultur- und Sozialanthropologie im Bachelorstudium.....	110
5.2	Abschluss der Kultur- und Sozialanthropologie im Masterstudium	113
5.3	Studienwechsel oder –abbruch vor dem Bachelorabschluss	115
6	SCHLUSS	117
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	121
7.1	Bibliografie.....	121
7.2	Internetseiten	128
8	ANHANG.....	130
8.1	Interviewverzeichnis	131
8.2	Flussdiagramme der Curricula der Kultur- und Sozialanthropologie	132
8.3	Tabellen Studierendenzahlen Kultur- und Sozialanthropologie	134
8.4	Interviewleitfaden.....	136
8.5	Abstract	138
8.6	Curriculum Vitae.....	140

1 EINLEITUNG

Dem Bericht „Zur Situation von StudienanfängerInnen“ (Unger et.al. 2009) zufolge beginnen an österreichischen Hochschulen 94% der StudienanfängerInnen ihr Studium aus „Interesse am Fach“. 68% versprechen sich dadurch bessere Chancen am Arbeitsmarkt, 60% auch gute Einkommensmöglichkeiten. Jeweils 36% studieren eines höheren Ansehens wegen, und zwecks Weiterbildung und Orientierung. 21% haben vor, einen Beitrag zur Wissenschaft zu leisten, 18% wollen lediglich einmal ein Studium „ausprobieren“. Bei weiteren 12% ist es in der Familie üblich zu studieren. 3% beginnen ein Studium als Überbrückung und weitere 8% tun dies, weil sie zuvor keine Arbeit fanden (vgl. ebd.: 19f.). Wird die Studienmotivation, wie in dieser Arbeit jene der Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie, qualitativ betrachtet, lässt sich der Begriff „Studienmotivation“ bereits etwas differenzierter erschließen. Hier findet sich zum Beispiel:

Interesse am „Fremden“

Ich hab gesagt, ich will was ganz was Exotisches, was ganz was Fremdes einfach [...] Und dann dacht' ich, ich will mal was völlig anderes, ich will ne andere Religion, ich will anders aussehen und ich will einfach was komplett Neues, über das ich nichts weiß (QuI24AH).

Spiritualität

[...] für mich ist auch die Spiritualität sehr wichtig (..) und auch ein wichtiger Bestandteil in meinem Leben. Ja (...) sonst im Moment- das Studium, also da versuche ich meine Energien abzusetzen und ja sonst persönlich- Sport ist auch für mich wichtig, also generell eine Balance im Leben haben, also intellektuell, spirituell, sozial also sportlich- ja (QuI39PV).

Feminismus

[...] wenn ich das jetzt ausspreche, ich weiß nicht, ob das illusorisch ist, dass man da was tun kann. Ich möchte was für Mädchen tun, die da beschnitten werden und für die Frauen, die verbrannt werden, weil drei Männer der Familie behaupten, sie habe ihren Mann betrogen oder so. Also diese ganzen unterdrückten Frauen da in der arabischen Welt oder in der afrikanischen Welt (QuI38PV).

Menschen mit einer „sozialen Ader“

Es war für mich immer wichtig, irgendwas Soziales zu machen, wo ich die Möglichkeit hab, viel mit Menschen zusammenzuarbeiten. Aber auch irgendwie vielleicht helfen, aber ich bin eher ich weiß nicht, ich bin eher so ein Mensch der eher lieber im Hintergrund [bleibt] (QuI13CW).

Ein regelrechtes „Helfersyndrom“

Ich habe etwas gesucht, womit ich- also erst mal im sozialen Bereich also- mit Menschen, dann außerhalb von Österreich und vielleicht auch in Südamerika [...] irgendwas mit, Kultur, mit Entwicklung, mit Bildung. Vielleicht für Kinder oder so herum, und deswegen- ja, ich war am Anfang noch nicht ganz sicher (QuI31MR).

Kritische Ansichten

Ich hab halt auch immer gedacht, [...] dass es irgendwie nicht so ganz sein kann, dass das was wir hier alle im Westen machen, dass das der letzte Schluss der Weisheit ist und wollt halt einfach gerne - ja noch unterschiedliche Sichtweisen dazu kennen lernen (QuI14AE).

PhilosophInnen

Die (..) Gruppe, zu der ich mich am ehesten zähle, sind eher die kulturwissenschaftlich-philosophischen, [...] eher die, worauf es mir eher ankommt, wo es um Kulturvergleich geht und vielleicht um die grundlegenden - die humanistische Frage: „Was ist der Mensch?“, geht (QuI11TG).

KünstlerInnen

[...] Filmen hat mich jetzt eigentlich sehr interessiert, also das wär für mich sehr interessant, wenn ich das irgendwie - [...] -das Visuelle daran. Und da hab ich auch schon ein paar - einen Text zumindest gelesen - (..) über die Fotografie, die man in der Anthropologie eben verwendet, und das fand ich eigentlich (...) sehr interessant (QuI35PG).

PolitikerInnen

Ich weiß nicht- man wird um die Meinung gefragt [...] man fängt an aktiv teilzunehmen an politischen Prozessen in [Bundesland], was jetzt vor allem Zweisprachigkeit angeht (QuI7LN).

Reisende

Ja, ich verreise voll gerne. Das ist mein größtes Hobby. Einfach irgendwohin, deshalb habe ich mich wahrscheinlich auch dazu entschlossen, Anthropologie zu studieren, weil ich eben immer schon bei jeder Gelegenheit weggefahren bin und irgendwie das Fremde mich doch sehr anspricht (QuI2TG).

MigrantInnen

Weil ich hab gewusst, [...] dass es genau das Studium is, das ich haben will, aber wo ich bis jetzt nicht weiß, was ich nachher damit mach, aber - [...] es ist halt (..) weil ich eh auch so einen anderen Hintergrund hab, dass es eigentlich genau das ist, was ich machen will (QuI13CW).

Selbstständigkeit

Mir war immer klar: Na, ich will nicht in einem 0815 40-Stunden-Job landen. Im Endeffekt ist das ein Grund, warum ich jetzt studier, weil ich mir dadurch vielleicht die Möglichkeit schaffe, so eingehend weiterzubilden, dass ich mir dann vielleicht später (...) selber aussuchen kann, wie ich mein Wissen nutze, in welchen Formen man mich irgendwo anstellt (QuI37PG).

Jene, die sich intellektuell entwickeln wollen ...

Also ehrlich gesagt, im Moment halte ich nicht besonders viel von Anthropologie, weil eben das ursprüngliche Ziel, warum ich das ausgewählt habe, dass eben die Persönlichkeit reift, weil ich geglaubt habe, dass mich das eben persönlich reifer macht das Studium, momentan nicht so empfinde und dadurch mich mehr anderen Dingen widme (QuI5LN).

... oder jene, die sich noch nicht für eine Richtung entschieden haben.

Ich hab nicht mal so wirklich spezifische Erwartungen g'habt - nicht amal jetzt, wo ich's [...] angefangen hab, i hab nur gewusst, dass (...) ahm (...) i bin da eigentlich komplett (...) na für mich hingegangen und hab nach der Inskription (...) was ich (...) weniger, dass ich drüber weiß über die Vorlesungen eben, (...) ähm (...) ja, und einfach (...) äh (...) ich weiß nicht, einfach die Idee, (...) ähm (...) die Welt besser zu verstehen, die Menschheit und dass mich eigentlich (...) äh (...) fast alles, was (...) was Menschen tun (...) und (...) und alles (...) äh (...) alles an der Welt (...) fasziniert (QuI35PG).

Jene, die studieren möchten ...

Ja. [...] Des ist halt die Arbeitswelt und des ist halt die Studienwelt, sag ich jetzt mal [lacht]. Und halt in der Arbeitswelt, da, waß i net, [...] mir hat's halt nicht gefallen [lacht leise] (QuI22AE).

Und Jene, die die Veränderung genießen.

[Den] üblichen Frauenweg ein bisschen beschritten, mit Heiraten und Kinderkriegen - und jetzt san meine Kinder [...] oiso schon alle in an Alter, wo (...) i sog, jetzt hob i wieder Zeit für mi und jetzt bin i wieder mehr für mi do und (...) des genieß i sehr und deswegen genieß' i 's a sehr, wieder auf de Uni zu gehen (QuI41PG).

Man sieht, worum es geht: In dieser Arbeit präsentiere ich die Ergebnisse einer qualitativen Studie, die unter den StudienanfängerInnen des Bachelorstudiums Kultur- und Sozialanthropologie (Anthropologie¹) an der Universität Wien im Sommersemester 2009 durchgeführt wurde. Mein Ziel ist es zu zeigen, auf welche unterschiedlichen Weisen die mannigfachen Arten von Studienmotivation und (z.B. beruflichen) Zielsetzungen der Studierenden auf die individuelle Studien- und Laufbahngestaltung wirken.

Wie bereits oben angedeutet, sind die Motivationen ein Studium aufzunehmen vielfältig, genauso auch die beruflichen Zielsetzungen. Die Studienwahl wird (im Querschnitt aller Studienrichtungen an österreichischen Universitäten) am häufigsten mit „Interesse am Fach“ (94% der Studienanfänger) und „erhöhten Berufschancen“ (60%) begründet (vgl.

¹ Aufgrund der themenbedingten häufigen Erwähnung der Bezeichnung „Kultur- und Sozialanthropologie“ wird ab hier der Begriff „Anthropologie“ verwendet, in Unterscheidung zur - ehemals institutionell verbundenen - physischen Anthropologie (vgl. Fillitz 2003: 103).

Unger et.al. 2010 a: 19). Diese beiden Motivlagen sind in der Anthropologie schwieriger überein zu bringen als in auf direkte Berufsfelder ausgerichteten Studienfächern, wie z.B. der Medizin oder den Rechtswissenschaften, denn die „Kultur- und Sozialanthropologie [...] gehört zu jenen Studienrichtungen, denen außerwissenschaftlich kein klar abgegrenztes Berufsfeld gegenübersteht“ (Seiser et.al. 2003: 9).

Zwischen der Motivation für die Wahl eines bestimmten Studiums und den (Berufs-) Zielen der Studierenden vermute ich einen Zusammenhang. Anhaltende Studienmotivation hängt unter anderem davon ab, ob die „Optionen, die das Studienfach zur Realisierung bestimmter Zielvorstellungen“ bietet, erkannt werden (vgl. Damrath 2006: 258). Neben der Kongruenz zwischen Studienzielen und ihrer Realisierung im Rahmen des Studiums können spezifische (Studien-) Bedingungen auf individueller und institutioneller Ebene die Motivation während des Studiums positiv oder negativ beeinflussen, d.h. dazu beitragen diese aufrecht zu erhalten oder zu hemmen (vgl. Habacher 2008: 19).

Institutionelle Studienbedingungen sind auf der Ebene der Universität gestaltete Faktoren, die auf Studierende wirken (vgl. Kolland 2001: 6), wie die Studienstruktur (z.B. die Bologna-Studienarchitektur), studienorganisatorische Aspekte, die Praxisorientiertheit der Lehrinhalte und die Art der Wissensvermittlung durch die Lehrenden. Also auch Faktoren, auf die vom Institut bis zu einem bestimmten Ausmaß Einfluss genommen werden kann. Individuelle Bedingungen beziehen sich auf die Person der/des Studierenden selbst: ihren/seinen persönlichen Umgang mit den institutionellen Studienbedingungen, die Erfüllung der Studienanforderungen (Studienleistung), oder die soziale Integration in den Studienbetrieb. Darüber hinaus kann es von Bedeutung sein, ob ein fachbezogener Studienfokus gefunden wird und ob damit in Verbindung stehende außeruniversitäre Aktivitäten einhergehen, die die Studienorientierung rückbestätigen. Eine weitere Dimension individueller Bedingungen stellen die von außen wirkenden Einflüsse, wie die Studienfinanzierung, die soziale Herkunft, das unmittelbare soziale Umfeld und die aktuellen Entwicklungen im angestrebten Beschäftigungsfeld dar. Das Zusammenwirken der Faktoren Motivation zur Studienwahl, Studienziele und Studienbedingungen auf institutioneller und individueller Ebene beeinflusst, so meine Annahme, im Wesentlichen den Weg durch das Studium und somit das individuelle Studienverhalten der Studierenden.

1.1 ENTSTEHUNGSKONTEXT DER FORSCHUNG

Die Idee zu dieser Diplomarbeit entstand im Zuge eines Feldpraktikums mit dem Titel: *„Studienmotivation- bedingungen und -ziele: Autoethnographie und Vergleich“*, das im Sommersemester 2009 am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie gehalten wurde. Die Auswahl des Themas und der Zielgruppe wurde durch die Lehrveranstaltungsleitenden angeregt. Die Thematik und die Formulierung des Forschungsinteresses ergaben sich daraus, dass von der Studienprogrammleitung (SPL) unter den StudienanfängerInnen des erst kurz zuvor (am 01.10.2007) eingeführten Bachelorstudiums in der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) eine „beunruhigend niedrige Prüfungstätigkeit“ festgestellt wurde (QuEx1).

Die Studieneingangsphase des Bachelorstudiums soll in die Inhalte des Studiums einführen und Orientierung ermöglichen. So wird es für die StudienanfängerInnen möglich festzustellen, ob ihre Ziele durch dieses Studium realisierbar sind und ihre anfänglichen Vorstellungen dadurch erfüllt werden. Basierend auf dieser Orientierung kann die Entscheidung für eine Fortsetzung des Studiums oder für eine Neuorientierung (Drop-Out oder Studienwechsel) getroffen werden (vgl. Rogler 2008: 97). Laut Habacher (2008) weist die Grund- und integrationswissenschaftliche Fakultät, der die Kultur- und Sozialanthropologie bis 2000 angehörte (vgl. Rogler 2008: 91), mit 30% die geringste Studienerfolgsquote auf (vgl. ebd.: 52). Als einen der Hauptgründe für die Studienabbrüche führt Unger (et.al.) (2009) neben dem Wechsel in eine andere (Aus-) Bildungseinrichtung oder in ein anderes Studienfach an, dass 15% der StudienabbrecherInnen ihre anfänglichen Erwartungen in das gewählte Studium nicht erfüllt sahen (vgl. ebd.: 45). Im Fach Kultur- und Sozialanthropologie wurde unter 242 StudienanfängerInnen (Diplomstudium) des Wintersemester 2006/07 innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren (frühe Studienabbrecher) eine Studienabbruchsquote von 18,2% festgestellt (vgl. ebd.: 192).²

Wie erwähnt, steht die laufende Studienmotivation, und daher auch der Drop-Out, mit individuellen und institutionellen Bedingungen im Zusammenhang. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die Bedingungen im Studium Einfluss auf die (individuelle) Studiengestaltung oder einem eventuellen Studienabbruch haben. In diesem Zusammenhang bekundeten die Lehrveranstaltungsleitenden „Interesse an Themenfeldern, die [...] möglicherwei-

² Die Differenzen in den Prozentsätzen der Studienabbruchsquoten ergeben sich aus unterschiedlichen Definitionen von Studienabbruch (vgl. Habacher 2008: 24-28).

se steuerbar sind [und auch daran,] ob man [die SPL, Anm. AH] [darauf] Einfluss nehmen kann oder nicht“ (QuEx1). Die Frage nach der Studienmotivation, den Bedingungen und den (Studien) Zielen der Studierenden dient demnach dazu „Planungswissen“ zu erlangen. „Es geht uns nicht darum, [...] für eine bestimmte Strategie Argumentationshilfe zu bekommen [...] wir wollen über die Bedingungen, unter denen hier studiert wird so viel wie möglich wissen“ (QuEx1).

1.2 ZIELE UND FRAGESTELLUNG

Das Kernthema des Feldpraktikums und das Erkenntnisinteresse drehten sich um die Motivation der Studierenden, das Studienfach Kultur- und Sozialanthropologie zu wählen, die gegenwärtigen Studienbedingungen im Kontext des neuen Bachelor Studienplans und den (Berufs-) Zielen der Studierenden. Aus anfänglich gestellten einfachen Fragen, wie: „Worin liegt die Studienmotivation? Was wollen die Studierenden? Warum sind sie hier“ (Feldtagebuch: Lehrveranstaltung, 11.03.2009), entwickelte ich für diese Arbeit, unter Berücksichtigung der in der Gruppe ausgearbeiteten Interviewfragen, die Fragestellung: *Inwiefern beeinflussen die verschiedenen Motivationen das Studium aufzunehmen das tatsächliche Studienverhalten der Studierenden unter den gegebenen institutionellen Studienbedingungen und ihrem individuellen Umfeld?*

Neben den Einflüssen der verschiedenen Motivationen der Studienwahl (Selektionsmotivation) der Studierenden interessieren mich weiter die verschiedenen Ausprägungen der laufenden Studienmotivation (Realisationsmotivation) in den ersten Semestern des Bachelorstudiums (vgl. Winther 2006: 30)³. Die Realisationsmotivation sehe ich in Verbindung mit den individuellen personenbezogenen Bedingungen und den vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, die sich durch die Umstrukturierung der Studienpläne im Zuge des Bologna-Prozesses neu definierten. „[Die] Umsetzung des Bologna Prozesses [bedeutet eine] stärkere Verschulung des Studiums, sowie eine zunehmende Arbeitsmarktorientierung im Studium“ (Rogler 2008: 98). Der zweite Teil der Forschungsfrage bezog sich auf mögliche Einflüsse auf die Realisationsmotivation während des Studiums und fragt: *In-*

³ Als Selektionsmotivation (Studien-Wahlmotivation) verstehe ich die Intentionsbildung: Prozesse, die zur Entscheidung für eine bestimmte Studienrichtung führen. Realisationsmotivation (laufende Studienmotivation) beschreibt die zum Zeitpunkt des Interviews vorherrschende Ausprägung der Studienmotivation, oder: die „motivationale Tendenz, eine Absicht tatsächlich zu realisieren“ (Winther 2006: 30).

wiefern beeinflussen institutionelle Studienbedingungen und das individuelle Umfeld der Studierenden ihre laufende Studienmotivation?

Die Fragestellungen sind breit formuliert, sodass die Ergebnisse eine weitere Beschäftigung mit diesen Themen durch verschiedene Anknüpfungspunkte zulassen sollten. Qualitative Untersuchungen in diesem Feld sind rar. Der Großteil der Arbeiten basiert auf quantitativen Daten, was den Bedarf weiterer qualitativer Auseinandersetzung mit diesem Thema anzeigt.

Es ist mir auch ein Anliegen dem Erkenntnisinteresse der Studienprogrammleitung entgegen zu kommen und relevante Informationen bereitzustellen, die so weit möglich eine Planung seitens des Institutes unterstützen. Dies könnte sich auf die (beeinflussbaren) Studienbedingungen in der Anthropologie auswirken, indem eventuelle Probleme aufgezeigt und wahrgenommen werden können. Im Hinblick auf den im März 2010 in Wien und Budapest stattgefundenen Bologna-Gipfel und auch auf die Forderungen der Studentenproteste 2009/10 hat das Thema eine gewisse Aktualität. Die Studienrichtung Kultur- und Sozialanthropologie verzeichnete in den letzten Jahren massive Zuläufe, die langsam an die Grenzen der vorhandenen Kapazitäten stoßen. Die damalige Wissenschaftsministerin Beatrix Karl machte im Standard Interview klar, dass sie „sinnvolle Zugangsregelungen für noch wichtiger“ hält (vgl. Der Standard 26. 01.2010: 1). Wenn dies den Trend kennzeichnet, wird ersichtlich, wie wichtig es wird, einen reibungsloseren Studienablauf durch gezielte Studienplanung zu erreichen anstatt eine mögliche Regulierung durch unangepasste Mechanismen zu implementieren. Die Motivation der Studierenden und ihren Umgang mit den Studienbedingungen zu kennen, ist m. E. dafür eine wesentliche Grundbedingung.

1.3 ÜBERBLICK

Nach einer Darlegung des methodischen Zugangs (Kap. 2) werden die notwendigen Kontextinformationen für die Forschung bereitgestellt. Darin wird der Bologna-Prozess kurz erläutert und das danach gestaltete dreiteilige Studiensystem mit besonderer Berücksichtigung des Bachelorstudienplans der Kultur- und Sozialanthropologie erörtert (Kap. 3.1). Unerlässlich für die Interpretation und Kontextualisierung der Ergebnisse ist ein Überblick über das Fach und die Studierenden der Anthropologie, der sich vorwiegend auf quantitative Quellen stützt (Kap. 3.2).

In Kapitel 3.3 werden theoretische Zugänge zur Studienmotivation besprochen. Anhand der fachbezogenen Arbeit von Anna Fischer (2010) wird der Stand der Forschung bezüglich

lich des Faches Anthropologie vorgestellt (bezogen auf das Wiener Institut). Erklärungsansätze zur Selektionsmotivation und der Studienzufriedenheit (als Teil der Realisationsmotivation) und zu Studienabbruch, bzw. Studienwechsel sollen im Anschluss meinen analytischen Zugang begründen.

Die Darlegung der Ergebnisse der qualitativen Erhebung erfolgt in Kapitel vier, unterteilt in: (Kap. 4.1) Selektionsmotivation, wobei die Gemeinsamkeiten in Herkunft und Bildung (Vorausbildung), die Studienwahlmotivation und Berufsziele, Bildungsvorstellungen und diverse Faktoren, die zur Studienwahl führten (Auslandsaufenthalt, persönliche Dispositionen), dargelegt werden. Danach wird in Kap. 4.2 der Einfluss der (institutionellen) Studienbedingungen, wie der Auswirkungen der Bakk-Struktur, der Gestaltung durch die Lehrenden, und der Studieninhalte mit der laufenden Studienmotivation in Beziehung gesetzt. Der (individuelle) Umgang der Studierenden mit den Studienbedingungen (Kap. 4.3) beschreibt die studienbezogenen Handlungen, die individuelle Umsetzung der anfänglichen Ziele der Studierenden im Studium und etwaige studienbezogene Aktivitäten außerhalb des Studiums. In Kap. 4.4 wird der Einfluss der individuellen Studienbedingungen auf die laufende Studienmotivation besprochen. Dazu zählten z.B. die (mit der sozialen Herkunft verbundene) Studienfinanzierung, der Einfluss des Verhältnisses zur Herkunft (Familie, unmittelbares soziales Umfeld), die aktuellen Berufsvorstellungen sowie die Entwicklung der Berufsaussichten, die durch das Studium realisierbar sind.

Der zweite empirische Teil stellt zur Veranschaulichung der Ergebnisse drei Modelle des Umgangs mit den Studienbedingungen unter bestimmten Motivationslagen und Studienzielen dar. Die drei beschriebenen Wege durch das Studium führen entweder zu einem Abschluss mit dem Bachelor Titel, einem Abschluss mit einem höheren akademischen Grad oder führen zu einem Studienwechsel oder Dropout (Kap. 5).

2 METHODE

Die methodische Vorgehensweise war hauptsächlich durch die Zusammenarbeit in der Forschungsgruppe des Feldpraktikums geprägt. Basierend auf den in einer explorativen Phase gewonnenen Erkenntnissen erfolgte die Ausarbeitung des Interviewleitfadens sowie die tatsächliche Erhebung und Transkription der Interviews in Gruppenarbeit. Die Datenanalyse wurde nach der Grounded Theory-Methode von mir alleine durchgeführt.

2.1 EXPLORATIVE PHASE

Die Festlegung der forschungsanleitenden Fragen erfolgte nach einer explorativen Phase im „Feld“ der Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie im Sommersemester 2009. Dazu wurden informelle Gespräche mit KollegInnen geführt, online-Foren nach relevanten Beiträgen durchsucht und eine Auswahl an Kontextliteratur gelesen, um einen Orientierungsrahmen zu schaffen und einen Überblick über die Ausprägungen und die Relevanz der zu Beginn angenommenen Problemfelder zu erlangen. Weiters wurde ein ExpertInneninterview (QuEx1 Kraus/Seiser) mit den LeiterInnen des Feldpraktikums Wolfgang Kraus und Gertraud Seiser geführt, um die formalen Rahmenbedingungen festzulegen und die Hintergründe bezüglich des Forschungsthemas von Seiten des Instituts (SPL) zu erfahren.

Die explorative Phase (von der ich nur meine eigenen Erfahrungen wiedergeben kann) entsprach keiner durchgehenden *teilnehmenden Beobachtung*, sondern einer phasenweisen Anwesenheit in verschiedenen (Lehr-) Veranstaltungen und Räumlichkeiten am Institut. Im Unterschied zur früheren (auf die Lehrinhalte fokussierten) Teilnahme während meines eigenen Studiums richtete ich meine „bewusste Aufmerksamkeit [auf die Dinge], die den ‚normalen‘ Teilnehmern gar nicht auffallen“ (Hauser-Schäublin 2003: 37), wie z.B. die Interaktion der TeilnehmerInnen untereinander und mit den LehrveranstaltungsleiterInnen, der räumlichen Verteilung der Studierenden (Sitzplatzwahl), TeilnehmerInnenzahlen und die Bewegung der Hörenden während der Lehrveranstaltungen. Die nach dem Bachelorstudienplan ausgewählten Lehrveranstaltungen, die ich in diesem Zeitraum besuchte, waren: *Einführung in die Wissenschaftsgeschichte* (Andre Gingrich), *Einführung in die Rechtsanthropologie* (Werner Zips), *Einführung in die Religions- und Bewusstseinsforschung* (Manfred Kremser) und die *Einführung in die ökonomische Anthropologie* (Gertraud Seiser). Einige informelle Gespräche ergaben sich im Studi Café am Institut, wobei die ungezwungene Atmosphäre entspannte und informative Vorabgespräche ermöglichte. Des Weiteren nahm ich an der Veranstaltung „*Generation Praktikum*“ der Studienvertretung und der Institutsgruppe (am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, 26.03.2009) teil. Davon erwartete ich mir, mehr über die Vorstellungen der Studierenden bezüglich ihrer Zukunftserwartungen und den subjektiven Berufsaussichten zu erfahren.

Durch informelle Gespräche (vgl. Schlehe 2003: 75) konnte ich verschiedene studienbezogene Ansichten der Studierenden in Erfahrung bringen, die zur Ausformulierung meines speziellen Erkenntnisinteresses beitrugen. In diesen Gesprächen zeigte sich, dass es einige

Studierende gibt, die Anthropologie als zweites Studium (Doppelstudium) betreiben und sich deshalb nicht an die STEOP-Abfolge halten können. Diejenigen, die Anthropologie als zweites Studium betreiben, klagten über eine mangelnde Betreuung im Vergleich zu den anderen Studienrichtungen: „[...] *in der Kunstgeschichte wirst eher aufgefangen*“ (Feldnotiz: Generation Praktikum, 26.03.2009).

Des Weiteren wurde ich mir zweier unterschiedlicher Motivationslagen unter den Studierenden bewusst, die einen Zusammenhang mit den bereits absolvierten Semestern aufzuweisen schienen. Ein „hoch motivierter Zugang“ war vor allem bei StudienanfängerInnen festzustellen. Häufig wurde ein bereits absolvierter oder geplanter Auslandsaufenthalt angesprochen: „[...] *nach Kenia oder sonst wo in Afrika*“ (Feldnotiz: Studi-Cafe, 27.03.2009). Der Auslandsaufenthalt bedingte eine starke Zielausrichtung (Studienfokus) auf ein späteres Tätigkeitsfeld in ebendieser Region. Einige Studierende hatten sehr klare Vorstellungen vom Studienverlauf und zeigten gutes Vorankommen. Sie wiesen auch ein ausgeprägtes und aktives Informationsverhalten auf, d.h. sie informierten sich in frühen Semestern bereits über Praktika und Joint Study Möglichkeiten. Insgesamt erlangte ich den Eindruck, dass eine klare Vorstellung vom Studium mit klar definierten Zielen sich positiv auf den Studienerfolg auswirkt.

Ein „mäßig motivierter Zugang“ war eher unter den höheren Semestern (auch Diplom-Studierenden) festzustellen. Dieser äußerte sich durch Zweifel und diffuse Bedenken bezüglich der Beschäftigungsmöglichkeiten als AnthropologIn: „*No Future! Wenn du wem sagst, was du machst, bekommst eh zur Antwort: Aha! Interessant, was mochtest denn damit? Des is a bisserl brotlos. Willst heiraten?*“ (Feldnotiz: Generation Praktikum, 26.03.2009). Diese Studierenden zweifelten die praktische oder berufliche Anwendbarkeit ihrer im Studium erworbenen Fähigkeiten an: „*Die andern haben wenigstens irgendwas. Wir kummen mit so an Pack Theorie- [gestikuliert mit den Händen über dem Kopf], wenn überhaupt*“ (Feldnotiz: a.a.O.). Es besteht der Wunsch nach zusätzlicher Ausbildung: „*Wenn i noch mal anfangen tät, würd i auf die BOKU gehen, des liegt mir eh mehr*“ (Feldnotiz: a.a.O.). Zu großer Leistungsdruck wurde nur von einer Person angesprochen: „*Du kannst nicht einmal die Pflichtliteratur lesen, a wennst es willst*“ (Feldnotiz: 28.03.2009). Hier hat sich gezeigt, dass die laufende Motivation (Studienzufriedenheit) bei den StudienanfängerInnen und den bereits länger Studierenden unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Deshalb vermutete ich eine Veränderung der laufenden Studienmotivation während des Studiums, deren Ursache ich herausfinden möchte.

2.2 ERHEBUNG IN DER FORSCHUNGSGRUPPE

Die Ausarbeitung des Interviewleitfadens fand in einer Gruppe statt, die – mich eingerechnet – aus acht Personen bestand: Elmer Anna, Gasser Thomas, Grünfelder Petra, Nägele Leonie, Rossi Milène, Vohryzka Patrick, Wührer Claudia. Die von jedem / jeder TeilnehmerIn vorbereiteten Fragen wurden in zwei Sitzungen eingebracht, besprochen und in den Leitfaden eingearbeitet. Daten aus der einschlägigen Literatur, Erkenntnisse aus informellen Gesprächen und die verschiedenen Einzelinteressen der Gruppenmitglieder erhöhten so den Umfang und die Relevanz der erarbeiteten Fragen-Liste. Durch die Entscheidung für halbstrukturierte Interviews (Leitfadeninterviews) (vgl. Schlehe 2003: 78) wurde die Vergleichbarkeit bei der großen angestrebten Zahl von RespondentInnen sichergestellt.

Der Interviewleitfaden bestand aus sechs Themenbereichen mit jeweils unterschiedlichen Arten von Fragen: Zensusfragen (Schulbildung, Herkunft), deskriptiven Fragen (beschreiben Zeitabläufe, Verhalten, Ereignisse) und strukturellen Fragen (Einteilungen der Befragten selbst) (vgl. ebd. 2003: 85). Die Fragen bezogen sich auf folgende Themenbereiche: 1.) dem sozialen Hintergrund der Studierenden, 2.) ihrer Studienmotivation (Selektionsmotivation), 3.) dem Studienverhalten, 4.) ihrem individuellen Umgang mit den strukturellen Bedingungen im Studium, 5.) ihrer Vorstellung von Bildung und 6.) ihrer sozialen Einbettung in den Studienalltag. All diese Themenbereiche wurden durch möglichst offen formulierte Fragen operationalisiert und in den Leitfaden, nicht notwendigerweise zusammenhängend, eingearbeitet (vgl. Anhang: Kap. 8.5). Die Anzahl der einzelnen Fragen belief sich auf 23 plus den jeweiligen optionalen Unter- bzw. Ausweichfragen, falls sich die interviewte Person durch die jeweilige Frage nicht zum freien Erzählen motivieren lassen sollte.

Ich persönlich hätte mir gewünscht, dass mehr Fragen zu den Studieninhalten gestellt werden, da ich denke, dass vor allem die Studieninhalte ein zentraler motivationaler Faktor im Verlauf des Studiums im Bezug auf die spätere Anwendbarkeit sind. Hierbei zeigte sich auch die Schwierigkeit, die verschiedenen Sonderinteressen der einzelnen Gruppenmitglieder auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, was auch nicht zur Gänze gelang. Aus diesem Grund hielt jede / jeder TeilnehmerIn außerhalb des Leitfadens noch bestimmte Fragen zu einem speziellen Interessenschwerpunkt bereit, um sie in den eigenen Interviews zu stellen. Jedoch hat sich in den Interviews herausgestellt, dass die RespondentInnen durchgehend von selbst dezidiert die Studieninhalte zur Sprache gebracht haben.

An den verschiedenen Interessenschwerpunkten der Gruppenmitglieder zeigte sich der unterschiedliche Zugang zum Thema, der z.B. durch ein Zweitstudium oder eine Vorausbildung bedingt war. Der außerfachliche Zugang einiger KollegInnen zur Anthropologie erfolgte hier über die Politikwissenschaft, ein naturwissenschaftliches Bakkalaureat, ein Theologie- und ein Kunstgeschichtestudium. Zudem waren die individuellen Zugänge wegen dem Alter, *gender* und diversen Erfahrungen durch das Studium verschieden ausgeprägt. Aber diese Interessenvielfalt ist auch einer der Vorteile einer Gruppenforschung: Ein / eine EinzelneR würde aufgrund einer „beschränkten Perspektive“ eher einen begrenzten (thematischen) Bereich erforschen wollen (vgl. Keck 2003: 206f.). Weitere Vorteile ergeben sich aus der gegenseitigen Anregung, Kritik und Beobachtung im Arbeitsprozess.

2.3 INTERVIEWFÜHRUNG UND DATENMATERIAL

Der Zeitraum der Erhebung war zwischen dem 29. April und dem 28. Mai 2009, wobei die Erhebungsphase von intensiver Anwesenheit am Institut geprägt war. Die RespondentInnen sollten Studierende des Bachelorstudiums der Anthropologie in den ersten Semestern sein, wobei der Median aus 43 Interviewten 2,5 Semester anzeigt, im Ausnahmefall studierten sie im ersten oder im zehnten Semester (1 Person). Die Anzahl der Interviews beläuft sich auf 43, wobei 41 vollständig und unter Beibehaltung der sprachlichen Besonderheiten (Dialekte) transkribiert wurden. Der Grad der sprachlichen Bereinigung der Transkripte variiert zwischen den TeilnehmerInnen des Feldpraktikums. Aber die zitierten Interviewpassagen wurden in dieser Arbeit, so weit es die Verständlichkeit nicht behindert, weitgehend in der transkribierten Diktion wiedergegeben. Die Transkripte weisen eine Länge von 15 bis 40 Seiten auf. Die Interviewdauer bewegt sich von 19 Minuten bis 2 Stunden und 18 Minuten. Im Durchschnitt dauerten sie ca. 1,5 Stunden. Dabei wurden 24 weibliche und 11 männliche Studierende interviewt, bei 6 RespondentInnen wurden von den Interviewenden keine Angaben über das Geschlecht festgehalten. 14 der Interviews wurden in Lokalen (Cafés) durchgeführt, 7 bei den RespondentInnen zuhause, 13 am Universitätsgelände und ein Interview erfolgte an einem öffentlichen Platz in der Wiener Innenstadt. Acht Interviewvereinbarungen wurden in gemeinsam besuchten Lehrveranstaltungen getroffen, 15 gingen aus einer aktiven Suche in Lehrveranstaltungen der Studieneingangs- und Grundlagenphase hervor, 4 wurden durch bereits befragte RespondentInnen vermittelt, 2 am Institut angesprochen, 2 waren längere Bekanntschaften von Mitgliedern der Forschungsgruppe und einer meldete sich über ein online Forum (StudiVZ) zum Inter-

view. Von 7 RespondentInnen habe ich keine Angaben über die Interviewvereinbarung finden können.

Die InterviewpartnerInnen wiesen folgende demografische Merkmale auf: Ihr Alter reichte von 19 bis 50 Jahre, die Mehrheit war zwischen 22 und 27 Jahre alt. Von den 41 RespondentInnen stammten 12 aus (bildungsferneren) Arbeiterfamilien, 9 stammten aus Familien, die als Beamte, Angestellte oder Selbstständige tätig sind (Eltern hatten großteils Matura), bei 17 waren ein- oder beide Elternteile Akademiker, 2 lieferten keine Angabe über ihre soziale Herkunft. Unter den Befragten waren 14 in Wien aufgewachsen, 19 kamen aus den Bundesländern und 8 aus dem europäischen Ausland (hauptsächlich Deutschland), 14 wiesen einen Migrationshintergrund auf. Von den Befragten hatten 28 kein Doppelstudium betrieben oder lediglich eines in Erwägung gezogen, 11 betrieben bereits ein Zweitstudium (Afrikanistik, Archäologie, Design, Germanistik, Internationale Entwicklung, Literaturwissenschaft, Romanistik (2), Slawistik, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften).

Methodische Reflektion: Der Umstand, dass ein Großteil der Forschenden selbst Studierende der Anthropologie war/ist, erforderte eine besondere methodische Sensibilität. Das in der eigenen Studienzeit erlangte Vorwissen ermöglichte zwar einen raschen Einstieg in das Feld und stellte einen engen Bezug zu den Befragten her, wobei es aber kaum zu vermeiden war, eigene Erfahrungen, Vorannahmen und Haltungen in die Interviewsituation hineinzutragen. Antworten auf unbeabsichtigt gestellte suggestive Fragen wurden deshalb in der Analyse nur mit Vorbehalt berücksichtigt. Das Vorwissen über das Feld erleichterte die Forschungssituation insofern, indem wir über aktuelle Themen informiert waren, Insiderwissen besaßen und die „Insidersprache“ der Anthropologie verwendeten (vgl. Senft 2003: 57). Im Laufe der Erhebung stellte sich heraus, dass die Gespräche über studienbezogene Themen für Forschende und Beforschte einen gegenseitigen Nutzen hatten (Möglichkeit der Reflektion der eigenen Laufbahn / Motivation), was durchaus als positiver Nebeneffekt gesehen werden kann (vgl. Brinkmann / Kvale 2009: 15).

Die Forschung wurde durch die Lehrveranstaltung angeregt und gleichzeitig wurden in diesem Semester weitere, thematisch ähnliche Lehrveranstaltungen abgehalten⁴. Den Studierenden waren die Erhebungen am Institut aufgefallen, womit eine „unauffällige Rolle der Forschenden“ (vgl. Hauser-Schäublin 2003: 34) nicht mehr gegeben war. Diese Situa-

⁴ Z.B. das Methodenseminar: *Studienmotivation, -bedingungen und -ziele: Autoethnographie und Vergleich*. Oder das Methodenseminar: *Vorbereitung und Konzeptentwicklung eines Mentoring-Systems unter Studierenden an der KSA Wien*. (vgl. URL 3)

tion barg deshalb auch die Gefahr, Skepsis und Zurückhaltung unter den RespondentInnen hervorzurufen. In der Interviewsituation war es deshalb wichtig, „dass Verhältnisse und Absichten so klar wie möglich [dargelegt wurden und eine] aufrichtige und verständliche Darlegung der wissenschaftlichen Interessen“ erfolgte (Schlehe 2003: 74). Deshalb wurde über die weitere Verwendung der Daten gesprochen und den InterviewpartnerInnen Anonymität zugesichert, besonders weil die Befragung auf weitgehend persönliche biographische Details gerichtet war und deren Verwertung im Kontext des eigenen Instituts erwartet werden konnte.

Differenzen: Eine methodische Reflektion von Nähe und Distanz zum Feld wurde besonders in dieser Untersuchung notwendig: „Im ‚Eigenen‘ zu forschen heißt noch nicht, dass von vornherein eine Nähe zwischen ForscherInnen und Beforschten gegeben ist. Das Feld ist heterogen und bietet reichhaltig Gelegenheiten für irritierende Erfahrungen und Distanz(ierung)en“ (Dressel / Langreiter 2003: 7). Im Umgang mit Differenzen (zwischen Forschenden und Beforschten) war deshalb die Situiertheit im Feld zu beachten: Wir waren meist älter und standen am Ende unseres (häufiger Diplom- als Master-) Studiums, was von den RespondentInnen manchmal mit dem Nimbus von Vorbildern beladen wurde: „*Ihr habt’s noch richtig studiert*“ (Feldtagebuch: Hörsaal 3, 25.03.2009). Die Interviewführung im Team (jeweils durch zwei Personen) ermöglichte eine fruchtbringende Rollenverteilung, durch die Unterschiede (multiple Differenzen, vgl. Nöbauer / Zuckerhut 2002: 99) in Alter, Geschlecht/*gender*, persönlichem Gebaren (Habitus), Bildungslaufbahn, Fachwissen und Sprachkenntnissen abgefangen werden konnten.

Die Umstände und somit auch die Ergebnisse dieser Erhebung sind insofern einmalig, als dass sie kurz nach der Einführung des Bachelorstudienplans (Wintersemester 2007/08) durchgeführt wurde (Sommersemester 2009). Die Voraussetzungen unter denen die Studierenden das Bachelorstudium antreten (Wissen und Vorinformation über die Studienstruktur, Gewöhnung, Referenz zu Diplomstudierenden) haben sich im Laufe der Zeit verändert.

2.4 DATENANALYSE

Die Datenauswertung erfolgte nach der Grounded Theory-Methode nach Strauss / Corbin (1990) und Glaser / Strauss (1998). Dabei handelt es sich um eine „gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird [...]“ (Strauss / Corbin 1990: 7). Im Unterschied zu verifizierenden Ansätzen wird die *gegenstandsbezoge-*

ne Theorie aus dem empirischen Datenmaterial heraus entwickelt und nicht ausschließlich deduktiv von Apriori-Annahmen abgeleitet (vgl. Lamnek 2005: 110).

Eine Prämisse der Grounded Theory ist die konzeptionelle Offenheit in Bezug auf den Forschungsgegenstand, wobei „möglichst unvoreingenommen, ohne feste Kategorien oder Hypothesen an das Untersuchungsfeld [herangegangen werden soll]“ (Glaser / Strauss 1976: 47). Am Postulat einer konzeptuellen und theoretischen Offenheit der Grounded Theory in Form einer „Tabula rasa-Vorstellung [...] wird kritisiert, dass es keine Wahrnehmung gibt, die nicht von Erwartungen durchsetzt ist“ (Lamnek 2005: 115). Meine eigene Studienzeit, die Lektüre einschlägiger Fachliteratur und die vorangegangene explorative Phase schufen erst das angemessene „Vorverständnis“ (vgl. Mayring 2002: 29f.), das nötig war, um mich dem Gegenstand soweit zu nähern, dass daraus bestimmte Fragestellungen ableitbar wurden. Breuer (2009) empfiehlt im Hinblick auf „prinzipiell unhintergehbare Vorverständnisse“ den Ansatz einer „relativen“ und „reflektierten Offenheit“ anstelle absoluter Offenheit im Sinne einer Tabula rasa-Voraussetzung (vgl. ebd.: 29). Präkonzepte bezüglich der Studierenden der Anthropologie, die ich in meiner eigenen Studienzeit entwickelt habe, wurden daher im Zuge der Analyse möglichst bewusst, reflexiv und selbstkritisch gehandhabt, d.h. in Gesprächen mit Freunden reflektiert, Vorurteile und Annahmen in Memos festgehalten und gebildete Kategorien auf einen möglichen persönlichen Bezug zu meiner eigenen Laufbahn geprüft.

Die Konzeptualisierung und Kategorisierung der Daten erfolgt nach Corbin / Strauss (1996) in mehreren ineinandergreifenden Kodierphasen: Dem offenen-, axialen- und selektiven Kodieren. Durch offenes Kodieren werden Sachverhalte, Aussagen und Vorfälle mittels eingehender Untersuchung der Daten Konzepten zugeteilt (vgl. ebd.: 44). Zur Systematisierung wird jedes Auftreten eines Konzeptes mit allen anderen Vorkommen verglichen. Der Vergleich erlaubt eine kategoriale Zuordnung zu größeren, umfassenderen Einheiten, sodass am Ende oder bereits während der Konzeptualisierung der Daten Kategorien gebildet werden können. Corbin und Strauss (1996) schlagen als integrierendes Schema (axiales Kodieren) das „Paradigmatische Modell“ vor: „In der Grounded Theory verknüpfen wir Subkategorien mit einer Kategorie durch einen Satz von [hypothetischen] Beziehungen, die auf ursächliche Bedingungen, Phänomene, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen verweisen“ (ebd.: 78). Die ursächlichen Bedingungen umfassen die Konstellationen an Vorbedingungen, Ereignissen und Handlungen (z.B. Sozialisation, Ausbildung oder einen Auslandsauf-

enthalt), die zum Auftreten des Phänomens, hier z.B. der Studienwahl, geführt haben. Ein Phänomen (Studienwahl, laufende Studienmotivation) ereignet sich in einem Kontext (z.B. den Studienbedingungen), dem „spezifischen Satz von Eigenschaften“, worin es sich entfaltet und in dem AkteurInnen Handlungs- und Interaktionsstrategien entwickeln, um damit umzugehen (vgl. ebd.: 81). Parallel zum Kontext eines Phänomens wirken intervenierende Bedingungen, welche die „breiten oder allgemeinen Bedingungen, die auf Handlung [...] einwirken“, bezeichnen (ebd.: 82). Diese Bedingungen wirken auf das Phänomen von verschiedenen (Bedingungs-) Ebenen aus, die von der interaktionalen Ebene (z.B. individuelles Studienverhalten) bis zur internationalen Ebene (z.B. Bologna-Prozess, österreichische / europäische Hochschulpolitik) reichen können (vgl. ebd.: 135-137).

2.4.1 Datenauswertung mit Qualitative Data Analysis-Software

Die Datenanalyse erfolgte mittels der *Qualitative Data Analysis*-Software (QDA-Software) Atlas.ti, was sich in Anbetracht des Datenvolumens als äußerst brauchbar erwies und vor allem durch effektives Datenmanagement Zeitersparnis einbrachte. Ein Kritikpunkt an QDA-Software beschreibt den technologischen Determinismus, der einen homogenisierenden Arbeitsstil in der qualitativen Sozialforschung befördert und die Gefahr mit sich bringt, die Analyse durch den Gebrauch der Technologie zu legitimieren (vgl. Bong 2002). Kukartz (2010) hält dem entgegen, dass diese Programme keine bestimmte Methode vorgeben, obwohl sie den Arbeitsstil verändern ohne aber die eingesetzte Methode selbst zu stark zu determinieren (vgl. ebd.: 14).

Ein Problem, entstanden während der Arbeit mit Atlas.ti war, dass das QDA-Programm den Arbeitsstil über die Methodenverwendung hinaus veränderte (vgl. auch Kukartz 2010: 13). Die Analyse wurde anhand einer qualitativen Methode durchgeführt, jedoch beeinflussten die statistischen Möglichkeiten des Programmes, besonders in Anbetracht der großen Menge an Primärdokumenten (41 Interviewtranskripte) und einer noch größeren Anzahl vergebener Codes, die Analyse und vor allem die Darstellung der Analyseergebnisse in eine quantifizierende Richtung. Trotz einer kritischen Reflektion dieses Gefahrenpotentials, des „sich-leiten-Lassens durch die Funktionen des Programms“ (ebd.:13), ist der quantifizierende Einfluss dieser Arbeitsmethode in dieser Diplomarbeit sichtbar. Die aus dieser Arbeitsweise abgeleiteten quantitativen Schlüsse sind aber aufgrund der Sampleauswahl, der 41 befragten Studierenden, nicht für die Gesamtheit der Studierenden des Bachelorstudiums der Kultur- und Sozialanthropologie repräsentativ, sondern als Hinweis auf

vorhandene Tendenzen innerhalb des Samples zu betrachten und lediglich mit Bedacht auf die Gesamtheit der Bachelorstudierenden übertragbar.

3 THEORETISCHER TEIL: FORSCHUNGSKONTEXT

Das Phänomen der Studienmotivation (Selektionsmotivation und Realisationsmotivation) existiert unter bestimmten individuellen und institutionellen Bedingungen. Als institutionelle Bedingungen betrachte ich hier alle Einflüsse, die von Seiten der Universität auf die Studierenden wirken, angefangen von der Gestaltung der Lehre bis zur Implementierung der europäischen Hochschulpolitik in Form der Bachelor / Master Curricula. Individuelle Einflüsse auf die Studienmotivation beziehen sich auf das außeruniversitäre (persönliche) Umfeld der Studierenden. Zur Kontextualisierung der Forschung zeigten die folgende Kapitel (3.1 bis 3.4) die institutionellen Rahmenbedingungen des Anthropologiestudiums und deren Veränderungen durch den Bologna-Prozess. In Kapitel 3.1.1 wird auf die Entwicklung der Curricula der Anthropologie und die Annäherung der Lehrinhalte an außerwissenschaftliche Berufsfelder eingegangen. Kapitel 3.1.2 bespricht die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses, wie z.B. die Einführung des zweigliedrigen Studiensystems (Bachelor - Master) und die damit einhergehende Ausdifferenzierung der Studienabschlüsse. In Kapitel 3.1.3. werden die Studienbedingungen in der Anthropologie durch die Umstellung des Curriculums besprochen. Kapitel 3.1.4 zeigt den curricularen Aufbau des Bachelorstudiums Kultur- und Sozialanthropologie. Die individuellen Rahmenbedingungen der Studierenden (Kap. 3.2) werden anhand von sozio-demografischen Daten, wie der sozialen Herkunft, der bisherigen Laufbahn und der Art der Studienfinanzierung erschlossen. Studierendenbezogene Kenndaten des Institutes (Kap. 3.2.2) zeigen die Entwicklung der Studierendenzahlen am Institut sowie die Studienerfolgsquoten. Ein Überblick über ausgewählte und für die Ergebnisse relevante theoretische Ansätze zur Selektionsmotivation, Realisationsmotivation und zu Studienabbruch bzw. Studienwechsel wird in Kapitel 3.3 gegeben.

3.1 DER BOLOGNA-PROZESS UND DAS NEUE STUDIENSYSTEM

Zu den Studienbedingungen in der Anthropologie zähle ich neben dem sozialen Umfeld der Studierenden (an der Universität), den infrastrukturellen Bedingungen und Kapazitäten, den Lehrinhalten und den Eigenschaften der Lehrenden, vor allem die Studienstruktur

(Bachelor - Master) und den Studienplan, die aktuell durch die Entwicklung des europäischen Hochschulraums (Bologna-Prozess) geprägt sind.

3.1.1 Entwicklung der Curricula der Kultur- und Sozialanthropologie

Zur Erläuterung werden die curricularen Studienbedingungen am Institut im zeitlichen Verlauf, beginnend mit der Einführung des Diplomstudienplans 1982/83 besprochen. Das Institut der Kultur- und Sozialanthropologie ist heute (2011) in die Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien eingegliedert. Bis 1977 gehörte das Fach, damals unter der Bezeichnung „Völkerkunde“, der philosophischen Fakultät, ab 1977 der Grund- und Integrationswissenschaftlichen Fakultät an (vgl. Rogler 2008: 91). Das Wiener Institut ist das größte im deutschsprachigen Raum und deckt im Unterschied zu deutschen oder britischen Institutionen, wo verschiedene Einrichtungen unterschiedliche Spezialisierungen verfolgen, eine umfassende Bandbreite an regionalen und thematischen Bereichen ab (vgl. Fillitz 2003: 102). Konnte das Studium der „Völkerkunde“ bis 1982/83 nur mit einem Doktorgrad abgeschlossen werden, änderten sich die Bedingungen mit der Einführung des Diplomstudiums. Das Studium der Völkerkunde war in den 1970ern bis in die 1980er in einem personell kleinen Rahmen zu absolvieren – im Wintersemester 1970/71 waren es gerade einmal sieben Erstsemestrige (vgl. Gingrich 2003: 69) – und war von studentischer Zusammenarbeit und Eigeninitiative geprägt: „Es bildeten sich rasch Arbeitsgruppen, in denen selbstständig von den Studierenden Themen erarbeitet wurden- was aufgrund des relativ geringen Lehrveranstaltungsangebots auch von Nöten war. Auslandsaufenthalte waren aufgrund von Feldforschungen [...] Gang und Gäbe“ (Rogler 2008: 96). Von den 1980ern bis heute wuchsen die Studierendenzahlen am Institut stark an, was Rogler auf einen allgemeinen Hochschulzuwachs, die Änderungen der Studienpläne und die Einführung des Diplomstudiums 1982/83 sowie auch des Bachelorstudiums im Wintersemester 2007/08 zurückführt. Die Anzahl der am Institut Studierenden beläuft sich heute (2011) auf über 3000 Personen (vgl. ebd. 2008: 96f.).

Um die sozial- und kulturwissenschaftliche Dimension zu betonen, und das Wiener Institut stärker an westeuropäische, bzw. US-amerikanische Traditionen anzulehnen, wurde unter Karl R. Wernhart und Andre Gingrich, der seine Professur 1998 antrat „der Name des Instituts zunächst in Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie geändert und später zu Institut für Kultur- und Sozialanthropologie verkürzt“ (URL 15). Mehrere „inhaltliche und methodische Innovationsschübe“ kennzeichneten einen anhaltenden Prozess der Neuausrichtung der Studieninhalte schon seit den 1970er Jahren (vgl. Gingrich 2003:

73). Mit der Implementierung des neuen Diplomstudienplans im Wintersemester 2002/03 wurde die internationale Mobilität der Lehrenden und Studierenden erhöht (vgl. Filitz 2003: 108). Seit 1975 wurden im Studienplan Auslandsexkursionen vorgesehen, die im Bachelorstudium nicht mehr vorgesehen sind. Im Diplomstudienplan wurden im ersten Abschnitt durch interaktive Lehrveranstaltungen neben thematischen und regionalen Inhalten, Methode und Theorie vermittelt. Der zweite Abschnitt bestand aus einem Modul- und Paketsystem, wobei die Module auf nicht-akademische Bereiche ausgerichtet waren (6 Praxismodule zu je 10 Semesterwochenstunden), „die in fachnahe, aber außerwissenschaftliche Anwendungsfelder der Ethnologie einführen sollen“ (Seiser / Gingrich / Pinkl / Czarnowski 2003: 13). Die Pakete dienten zur Vertiefung in wissenschaftliche Themen (vgl. ebd.: 108ff.). Der Studienplan von 2002/03 legte bereits einen Fokus auf die Arbeitsmarkt-orientierung der Lehrinhalte, wobei die Inhalte nicht bloß für den wissenschaftlichen, sondern auch für den fachnahen außerwissenschaftlichen Bereich gestaltet und durch ein Qualifikationsprofil als solche kenntlich gemacht wurden (vgl. Rogler 2008: 104). Das Studium der Anthropologie sollte „Kompetenzen anbieten, nach denen ein gesamtgesellschaftlicher [...] Bedarf besteht“ (Seiser / Gingrich / Pinkl / Czarnowski 2003: 10).

3.1.2 Die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes

Die Geschichte der gemeinsamen europäischen Bildungspolitik reicht bis in die 1960er Jahre zurück (vgl. Kocabiyik 2009: 45). Der Beginn der Einigung auf einen europäischen Hochschulraum wird mit der 1998 erfolgten Sorbonne-Deklaration gleichgesetzt. In der darauf folgenden Bologna-Erklärung (1999) wurde die Schaffung des europäischen Hochschulraums beschlossen und seine Implementierung bis 2010 festgelegt. Inhaltliche Ziele der Bologna-Erklärung verfolgen die Harmonisierung der Strukturen und Lehrinhalte europäischer Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors durch „leicht erkennbare und vergleichbare Studienabschlüsse“, die Einführung eines zweistufigen Studiensystems (*graduate / undergraduate*- Abschnitte) im (an das anglosächsische System angelehnte) Konsekutivmodell, welches in einer dritten Phase mit den Ph.D.-Studiengang vollendet wird, wobei bereits durch die erste Stufe arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vermittelt werden sollen (vgl. Kocabiyik 2009: 60). Die Vergleichbarkeit der Studienleistung wird durch ein Leistungspunktesystem (ECTS) garantiert. Ein Schlüsselaspekt des neuen europäischen Modells ist die Mobilität der Lehrenden wie auch der Studierenden. Die personelle Mobilität, und damit die Übertragbarkeit von erbrachten Leistungen bedürfen europaweit wirkender Mechanismen der Qualitätssicherung, die durch „Erarbeitung vergleichbarer Kriterien

und Methoden [realisiert werden sollen]“ (ebd.: 60). Bis 2005 sollten in den unterzeichnenden Staaten die Regelungen für die Harmonisierung des europäischen Hochschulraums getroffen worden sein (vgl. Rogler 2008: 46). 2008 wurden bereits 82% der Studienrichtungen an österreichischen Universitäten und 95% an den Fachhochschulen auf das Bachelor / Master-System umgestellt. Die Universität Wien konnte 2008 bereits 52 Bachelorstudiengänge, 108 Masterstudiengänge und 11 Ph.D.-Programme anbieten (vgl. Starkel / Pecenka / Uthe 2009: 98).

Mit der Umstellung des Hochschulsystems sind positiv- wie auch negativ bewertete Auswirkungen verbunden. Das Humboldtsche Modell, in dem die Einheit von Forschung und Lehre propagiert wird, gilt als gescheitert. Der Einbezug der Studierenden in die Forschung wird zunehmend in sogenannten „Exzellenzzentren“, den Eliteuniversitäten realisiert. Den „Massenuniversitäten“ fällt die Aufgabe zu, dem Groß der Studierenden, angelehnt an eine marktwirtschaftliche Logik, beschäftigungs- bzw. berufsbefähigende Qualifikationen mittels einer Lehre beizubringen, die weitgehend vom Einbezug in die Forschung entkoppelt ist (vgl. Bollenbeck 2007:11, vgl. auch Rogler 2008: 45). Zu den Zielen des Bologna-Prozesses zählt weiter die Erhöhung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit europäischer universitärer Systeme. Dadurch soll die Attraktivität der europäischen Hochschulen für ein internationales (außereuropäisches) Kontingent an Studierenden gewährleistet werden (vgl. Kocabiyik 2009: 59).

Die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit wird im zweigliedrigen System bereits während der ersten Phase (Bachelor) realisiert, während eine wissenschaftliche Spezialisierung, wie auch die Mobilitätsvorgabe in das Masterstudium verlegt werden (vgl. Rogler 2008: 45f.). Die umfassende „Basisausbildung“ im Bachelor fördert die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen, den einzelnen Studienprogrammen und den Institutionen des europäischen Hochschulraumes (vgl. May 2008: 24). Die universitäre Ausbildung soll individueller, berufsspezifischer und kürzer gestaltet werden, was der Marktorientierung des neuen Systems entgegen kommt (vgl. Rogler 2008: 47). Die beiden Zyklen des Studiums und die internationale Mobilität sollen zu besseren Berufschancen durch eine Diversifizierung und Individualisierung der Abschlüsse und damit verbundenen Qualifikationen führen (vgl. ebd.: 46). Eine Vergleichbarkeit der Studienleistungen durch das Leistungspunktesystem (ECTS) gestaltet sich bis dato allerdings noch als schwierig, zum einen wegen der verschiedenen (nationalen) „Übersetzungen“ der Curricula (in Studiendauer und Umfang) in den europäischen Ländern und zum anderen, weil die Praxis der

Leistungspunkteverteilung für die Lehrenden schwierig ist, da sie nicht durchgehend „vermittelt“ wurde (vgl. ebd.: 99).

3.1.3 Veränderungen der Studienbedingungen

Strukturelle Veränderungen

„[Die] Umsetzung des Bologna Prozesses [bedeutet eine] stärkere Verschulung des Studiums“ (Rogler 2008: 98). Durch diese Vorgaben soll die internationale Vergleichbarkeit der Strukturen erreicht werden. Der Weg durch das Studium wird linear gestaltet, wobei die „Verschulung“ des Grundstudiums auch ein Weg ist, wie auf den Universitäten die großen Studierendenzahlen bewältigt werden können. Das Bachelorstudium soll dabei „Grundlagen einer wissenschaftlichen Ausbildung, Methodenkompetenz und beschäftigungsbezogene Qualifikationen [...] vermitteln“ (Bechthold 2008: 14) und „dient einerseits der Vorbereitung auf weiterführende Masterstudien, andererseits der Berufsvorbildung und Berufsbefähigung [employability]“ (vgl. URL 10). Diese Umstellung bedeutet für die Lehre vor allem strukturelle Veränderungen, wie die Bündelung der Lehrveranstaltungen in Module. Roger spricht dabei von einer „Modularisierung“ des Studienplans. Zudem wurden für die sozialwissenschaftlichen Fächer Kultur- und Sozialanthropologie, Politikwissenschaft, Publizistik und Soziologie eine gemeinsame Studieneingangsphase geschaffen (vgl. Rogler 2008: 99).

Veränderung der Studienmobilität

Der programmatische Anspruch der Mobilität wird nicht im Bachelorstudium erfüllt. Aufgrund der „Überladung“ der Curricula stehen die Studierenden unter Zeitdruck. Die Regelstudienzeit beträgt im Bachelor (Anthropologie) sechs Semester plus ein Toleranzsemester. Ein Überschreiten dieser Regelstudienzeit führt bei vielen Studierenden zum Verlust der staatlichen Transferleistungen (Studienbeihilfe, Kinderbeihilfe, BaföG), weshalb durch einen eventuellen Auslandsaufenthalt kein Semester „verloren“ werden soll. Betrachtet man die Mobilität der Absolventen (Diplomstudierende der Universität Wien) im Jahr 2000, so nutzten 24,5% die Möglichkeit eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes. Im Zuge des Bachelor / Master-Systems zeigte sich (im Querschnitt aller Studienrichtungen) keine Steigerung der Mobilität (vgl. Holzinger-Neulinger 2008: 129). Die studienbedingten Auslandsaufenthalte erfuhren einen Rückgang. 2008 verringerte sich die Mobilitätsquote auf 17,9%, was damit zusammenhängen kann, dass die Mobilität nicht im Bachelorstudium statt findet (vgl. Starkel / Pecenka / Uthe 2009: 98). Die Mobilität erfolgt i.d.R.

im Zuge der Masterstudiengänge (Am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie z.B. im Joint Master Programm CREOLE). Die „Mobilität innerhalb des Studiengangs ist de facto nicht größer als früher“ (May 2008: 26). Aufgrund dessen ergeben sich zwei Entscheidungszeitpunkte für studentische Mobilität: Vor dem Studienantritt (Auswahl der Universität) und bei den jeweiligen Studienabschlüssen (Auswahl des (konsekutiven) Masterstudienganges) (vgl. ebd.: 26).

Akzeptanz und Beschäftigungsfähigkeit der neuen Bildungstitel

Die Diversifizierung der universitären Ausbildung begleitet der Effekt vertikaler Differenzierung, was eine (Arbeits-) „Elitenbildung“ durch Absolvierung weiterführende Studiengänge im Gegensatz zu jenen, die den Eintritt in die Arbeitswelt mit einem weniger umfangreichen Bachelorstudium wählen, bedeutet (vgl. Rogler 2008: 53). Die meisten der im Zuge dieser Forschung befragten StudentInnen hatten geplant, im Anschluss an das Bachelorstudium in einem (meist nicht konsekutiven) Masterstudiengang weiter zu studieren. Laut der Studie von Unger (et.al.) (2009) wollten 48% der Studierenden der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften nicht mit dem Bachelorabschluss (während des Masterstudiums) eine fachspezifische Beschäftigung annehmen. Ihr Ziel war es, den Masterstudiengang abzuschließen und auf diesem Qualifikationsniveau in die Arbeitswelt einzutreten. Unter den Studierenden bestehen noch Zweifel an der Beschäftigungsfähigkeit mit einem Bachelorabschluss. Der Bachelor wird von den Studierenden zwar als ausreichende Qualifikation eingeschätzt, ein großer Teil glaubt aber nicht, dass damit eine adäquate Beschäftigung gefunden werden kann, weil die Akzeptanz des Bachelortitels in Österreich noch nicht gegeben ist (vgl. Unger / Angel / Dünser 2010: 29).

Diejenigen, die mit dem Bachelor eine Beschäftigung antraten (im Durchschnitt aller untersuchten Studiengänge), wendeten durchschnittlich 2,1 Monate für die Arbeitssuche auf. In den Geisteswissenschaften dauerte die Suche ca. einen Monat länger, die BachelorabsolventInnen der Sozialwissenschaften suchten 2,8 Monate, die der technischen Studien suchten im Vergleich dazu mit 1,6 Monaten etwas weniger lang (vgl. ebd. 2010: 28). Im Gegensatz zur momentanen österreichweiten geringen Akzeptanz der Bildungsabschlüsse Bachelor und Master, wurden die alten Bildungstitel (Magister, Diplomingenieur), die unter anderem auf dem internationalen Arbeitsmarkt eingesetzt werden sollten, „national verliehen, akkreditiert und anerkannt“ (Bechtholdt 2008: 12). Die internationale Akzeptanz der neuen Bildungstitel (als Effekt der Harmonisierung) bringt diesbezüglich aber einen zukünftigen Vorteil am internationalen Arbeitsmarkt.

Übertritt vom Bachelor- in das Masterstudium

Eine weitere positive Auswirkung ist die verkürzte Studienzeit, die bis zur Erlangung des ersten Abschlusses benötigt wird. Dies bedeutet im Falle einer Fehlentscheidung bei der Studienwahl nicht unbedingt einen „institutionalisierten Studienabbruch“ am Ende des ersten Abschnitts, sondern die Möglichkeit auf einen raschen (wenn auch geringer gewerteten) akademischen Abschluss. Die zweigliedrige Studienstruktur erlaubt auch „durch den Bachelor mehr Studierenden einen Studienabschluss zu ermöglichen, da der bisherige Großteil des Drop-Out [des Diplomstudiums] im zweiten Studienabschnitt [...] erfolgte“ (Rogler 2008: 100), wobei nach der Logik der Indikatorensteuerung dieser bereits in den ersten beiden Semestern erfolgen sollte (vgl. ebd.: 97). Wie sich noch zeigen wird, gelingt es (unter den Befragten dieser Studie) im neuen System den späten Drop-Out zu verringern, weil unterschiedliche (Studienwahl- und Realisierungs-) Motivationen auf unterschiedliche Studiengestaltungsmöglichkeiten treffen, was sich positiv auf die Studienerfolgsquote auswirken sollte.

Durch das zweigliedrige System werden neue individuelle Profile ermöglicht: Mehrere Masterstudiengänge bauen auf bestimmte Bachelorstudien auf. Durch die Kombinationsmöglichkeiten ändert sich das individuelle Qualifikationsprofil der Studierenden von einem allgemeinen Diplom zu spezialisierten Abschlüssen. Wird nur der Bachelorabschluss angestrebt, erlaubt es die kürzere Studienzeit in adäquater Zeit weitere Zusatzausbildung zu erlangen (Universitätslehrgänge, Kurse, etc.), was bedeutet, dass die gewünschte (oder für ein bestimmtes Berufsziel erforderliche) Qualifikation auch außeruniversitär erworben werden kann, ohne den Eintritt in die Arbeitswelt zu lange zu verzögern.

Der Übergang in einen konsekutiven (auf das Grundstudium aufbauenden) Master wurde 2009 von 83% der Gesamtheit der BachelorabsolventInnen vollzogen (vgl. Unger / Angel / Dünser 2010: 3). Die Übertrittsquoten waren in den naturwissenschaftlichen und technischen Studienfächern höher als in den geistes- und sozialwissenschaftlichen und den künstlerischen Fächern (vgl. ebd.: 8). Insbesondere Frauen begannen nach dem Bachelorabschluss häufiger eine andere Ausbildung (das kann daran liegen, dass Frauen eher geistes-, kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer studieren, bei denen die konsekutive Übertrittsrate generell niedriger ist) (vgl. ebd.: 11).

3.1.4 Das Curriculum der Kultur- und Sozialanthropologie

Im Wintersemester 2007/08 wurde das seit 1983/83 geltende (und 2002 umgestaltete) Diplomstudium durch das Bachelorstudium (Bakk) abgelöst. Der Umfang des Bachelorstudiums „Kultur- und Sozialanthropologie“ beträgt 180 ECTS Punkte, was einer vorgeschriebenen Studiendauer von sechs Semestern entspricht, wobei den Studierenden ein Toleranzsemester eingeräumt wird. Den Abschluss des Bakk bildet der akademische Grad „Bachelor of Arts“. Der Umbau des Studiums verkürzte die Zeit, in der ein erster Studienabschluss erreicht werden kann von acht Semestern im Diplomstudium auf sechs Semester im Bachelorstudium. Insgesamt hat das Studium der Anthropologie durch das zweigliedrige Bachelor und Master System aber an Länge gewonnen (Verlängerung von vier- auf fünf Jahren Mindeststudienzeit bei Absolvierung des kompletten Studiums). Der Masterstudiengang umfasst wiederum vier Semester plus ein Toleranzsemester.

Mit der Umstellung auf das zweigliedrige System wurden Veränderungen im inneren Aufbau des Studiums vorgenommen. Dazu eine kurze Erläuterung der curricularen Struktur: Das Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie folgt einem viergliedrigen Aufbau: der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP I + II) (30 ECTS-Punkte), der Grundlagenphase (37 ECTS-Punkte), einer Aufbauphase (53 ECTS-Punkte) und der Vertiefungsphase (30 ECTS-Punkte) mit Anfertigung von zwei Bachelorarbeiten im Umfang von 30 ECTS (Das Ablaufdiagramm des Curriculums befindet sich im Anhang). Für eine thematische Vertiefung in Bereiche außerhalb der Anthropologie sind Erweiterungscurricula im Umfang von 30 ECTS-Punkten vorgesehen.⁵ Mit der Modularisierung des Studienplans wurden Zugangsvoraussetzungen zu den verschiedenen Phasen des Studiums geschaffen, wodurch im Vergleich zum Diplomstudium eine individuellere Studiengestaltung eingeschränkt wurde (vgl. Rogler 2008: 100f.). Der Zugang zu weiterführenden, prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen der Grundlagenphase ist erst nach der Absolvierung der Prüfungen der Studieneingangsphase (STEOP I und STEOP II) möglich (siehe Ablaufdiagramm). Im Gegensatz zum auslaufenden Diplomstudium ist das Bakk strukturierter angelegt und die Lehrveranstaltungen bauen stärker aufeinander auf, als sie es im Diplomstudium taten. Das Vorziehen von Prüfungen aus dem zweiten Abschnitt, wie es im Diplomstudium häufig praktiziert wurde, um durch die Vorlesungszyklen zu navigieren, ist

⁵ Für eine detaillierte Aufstellung vgl. das Curriculum Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie (vgl. URL 11).

im Bachelorstudium nicht oder nur mehr bedingt möglich, was sich unter Umständen negativ auf die Studiendauer auswirken kann.

Wie in Kapitel 4.3.1 ersichtlich wird, folgen nicht alle StudentInnen diesen vorgesehenen Abläufen. Die rigiden Strukturen wurden von den Befragten zum Teil sowohl als vorteilhaft, wie auch als nachteilig angesehen und zum Zeitpunkt der Erhebung äußerst flexibel gehandhabt.

3.2 DAS FACH UND DIE STUDIERENDEN DER ANTHROPOLOGIE

Im Folgenden gebe ich einen Überblick über die soziodemografischen Daten der Studierenden der Anthropologie, wie ihre soziale Herkunft, die bisherige (schulische oder berufliche) Laufbahn und die Art des Erwerbs des Lebensunterhalts bzw. der Studienfinanzierung. Desweiteren werden studienbezogene Daten des Faches Kultur- und Sozialanthropologie, wie die Entwicklung der Studierendenzahlen, Studienmobilität (da auch Studienwahlmotiv), Tätigkeiten und Praktika während des Studiums und eventuelle Zweitstudien im Vergleich zu weiteren Studienrichtungen bereitgestellt.

Als Quellen dieser vorwiegend quantitativen Darstellung wurde die Arbeit von Mark Németh „Quantitäten der Völkerkunde“ (2003), in der nicht nur die zeitliche Entwicklung der Quantitäten des Faches (Datenlage bis 2000/01), sondern auch Vergleichsdaten zu weiteren Studienrichtungen herausgearbeitet wurden, herangezogen. Anhand der Studierenden-Statistik der Universität Wien (vgl. URL: 4,5,6,7,8,9) wurden studienbezogene Kenndaten vom Wintersemester 2008/09 bis Sommersemester 2011 aufgearbeitet, um die rezente Entwicklung des Institutes nach der Einführung des Bachelor-Studienplans zu veranschaulichen. Als Vergleich zur Gesamtheit der Studierenden in Österreich und um auch die zum Erhebungszeitpunkt aktuellen Daten zu berücksichtigen, wurden sie mit der Studierenden-Sozialerhebung von Unger et. al. (2010 c) kontrastiert.

3.2.1 Sozio-demografische Daten der Studierenden

In der Analyse zeigte sich, dass der soziale Hintergrund der Studierenden Auswirkungen auf Studienentscheidung und individuelle Studienbedingungen hat. Auch Unger et.al. betont, „dass die Herkunftsfamilie weiterhin eine große Rolle bei Bildungswahl und -erfolg ihrer Kinder spielt“ (ebd. 2010 c: 481). Schwierig bleibt die Konstruktion der sozialen Schichteinteilungen. Unger et.al. konstruiert soziale Schichtzugehörigkeit anhand eines Schichtindex und definiert dabei vier Positionen: eine niedrige, mittlere, gehobene und ei-

ne hohe Schicht (ebd. 2010 c: 480-484). Als Kriterien dieses Schichtindex wurden der ausgeübte Beruf und der höchste Bildungsabschluss beider Elternteile herangezogen. Diese Indexbildung verleiht den Daten mehr Aussagekraft als die einzelnen Faktoren Bildung und Berufsstand für sich. Die Einteilung in Schichten (Klassen, Milieus) entlang ökonomischer Kriterien ist nicht unumstritten, denn „Klasse [...] umfasse auch solche Merkmale wie klassenspezifische Habitusformen, geografische, geschlechtliche Verteilung [und ethnische Herkunft]“ (Fuchs-Heinritz 2005: 559). Diese erweiterte Auffassung von sozialer Schicht stellt einen Apparat bereit, um neben den auf der Herkunft gründenden Möglichkeiten auch gewisse habituelle Dispositionen zu berücksichtigen.

3.2.1.1 Soziale und geografische Herkunft

Die soziale Herkunft wird hier gemessen an der Bildung und den Berufen der Eltern. Auffallend ist hierbei, „dass auch in der StR Völkerkunde bildungsnahe Schichten in weit höherem Ausmaß repräsentiert sind, als es ihrem Anteil an der gesamten Bevölkerung entsprechen würde“ (Német 2003: 56). 27% der Väter und 11,9% der Mütter der Studierenden besitzen einen Universitäts- oder Hochschulabschluss. Der Anteil an Akademikerkindern ist in der Kultur- und Sozialanthropologie „auch im Verhältnis zur Gesamtheit aller Studierenden an Universitäten überproportional hoch [...]“ (a.a.O.). Die Anteile der Studierenden aus höheren Bildungsschichten ist im Steigen begriffen, was Német auf ein allgemein gestiegenes Bildungsniveau zurückführt (vgl. a.a.O.). Der Trend geht dahin, dass die Anteile von StudentInnen, deren Eltern keine Matura haben, abnehmen und jene, deren Eltern Matura gemacht haben, zunimmt.

Die Bildung der Eltern folgt in Német (2003) folgender Einteilung: Bildungsabschluss ohne Matura, mit Matura, Abschluss eines Universitäts- oder Hochschulstudiums. Demnach besitzen 27% (Väter aus den Daten von 1987 bis 1999) einen Universitätsabschluss, 17,9% hatten die Universitätsreife erlangt (Matura, vergleichbarer Abschluss), 55,2% hatten keine Matura. Die bildungsnahe Schicht ist somit stärker repräsentiert, denn „[Der] Akademikeranteil von 27% unter den Vätern der Völkerkunde-AnfängerInnen liegt weit über dem Anteil von Absolventen eines Universitätsstudiums in der gesamten Bevölkerung, der im Jahr 2001 bei 7,7% lag“ (ebd. 2003: 55f.). Auf Universitätsebene stammen (1987 bis 1999) 22,9% der Studierenden aus Akademikerfamilien, 20,5% aus Familien, deren Eltern die Universitätsreife erlangt haben und 56,6 % aus Familien, in denen kein Elternteil die Reifeprüfung abgelegt hat (vgl. ebd. 2003: 58).

Tabelle: Bildungsgrad der Eltern von StudienanfängerInnen

Bildungsabschluss der Eltern von Erstzugelassenen:	An Wissenschaftlichen Universitäten		In der Kultur- und Sozialanthropologie	
	Ws 2008/09 (Quelle: Unger et.al. 2010 c)		1987 – 1999 (Quelle: Némét 2003)	
	Vater	Mutter	Vater	Mutter
Ohne Matura	52,1%	54,8%	55,2%	64,3%
Matura / Akademie	24,6%	31,3%	17,9%	23,8%
Hochschule	23,3%	13,9%	27%	11,9%

Quellen: Unger et.al. (2010 c), Némét (2003)

Untersucht man die Berufe der Eltern, so ist festzustellen, dass Angestellte und Beamte unter den Eltern dominieren, aber der Anteil von ArbeiterInnen lediglich bei 9% liegt (vgl. ebd.: 64). Der Großteil der Eltern sind Angestellte oder Beamte mit oder ohne Matura (67,3% m, 55% w), 18,8% der Väter und 9,4% der Mütter sind Selbstständige, der Anteil der ArbeiterInnen beläuft sich auf 9,2% der Väter und 4,5% der Mütter und 27,7% sind im Haushalt tätig (vgl. Némét 2003: 64). Die Kultur- und Sozialanthropologie hat den höchsten Anteil an LehrerInnen unter den Eltern der StudienanfängerInnen (vgl. ebd.: 65), was auf eine Bildungsaffinität der Studierenden hinweist.

Unterschiede in der Herkunftsregion (Bundesländer) oder städtischem oder ländlichem Aufwachsen bedingen auch Unterschiede im vor dem Studium absolvierten Schultyp und Studienzugangsberechtigung sowie der Hochschulzugangsquote. Die angestrebte Zukunftsgestaltung (Wahl des zukünftigen Lebensmittelpunktes und möglicher Beschäftigungsfelder) ist auch bei der Studienfachwahl mitentscheidend.

Die Hochschulzugangsquote ist nach Bundesländern gereiht in Wien mit 51% am höchsten, in Tirol mit 27% am niedrigsten (Die Hochschulzugangsquote für Gesamtösterreich beträgt 37% eines Altersjahrganges) (vgl. Unger et. al. 2010 c: 89). Die Quote zeigt auch einen Unterschied zwischen städtischer und ländlicher Herkunft, wobei, bezogen auf die Gesamtheit der österreichischen Studierenden, 55% am Land und 45% in der Stadt aufgewachsen sind. Für die Kultur- und Geisteswissenschaften verschiebt sich das Verhältnis mit 49% städtisch- gegenüber 51% ländlich Aufgewachsenen zugunsten der im städtischen

Umfeld aufgewachsenen Studierenden. Drei Viertel der ländlich aufgewachsenen Studierenden stammen dabei aus niedriger sozialer Schicht während zwei Drittel der städtisch Aufgewachsenen einer höheren sozialen Schicht angehören (vgl. Unger 2010 c: 89). Studierende mit einem BHS-Abschluss kommen eher vom Land (2/3 dieser StudienanfängerInnen), wohingegen der Großteil der Studierenden mit AHS-Matura mit 52,9% aus einem städtischen Umfeld stammt, gegenüber 47,1% aus einem ländlichen. Studierende, die durch die Berufsreifeprüfung ihre Universitätszugangsberechtigung erlangten, kommen zu 70% vom Land, ebenso 70% der StudienbeihilfeempfängerInnen und SelbsterhalterstipendiatInnen. Nach Medizin mit 52,9% und Rechtswissenschaften mit 59,2% haben die Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Studien den höchsten Anteil an städtisch Aufgewachsenen (49%) aufzuweisen (vgl. a.a.O. f.).

Ausländische Studierende, (österreichische) Minderheiten und sogenannte „BildungsinländerInnen“ (österreichische Reifeprüfung und nicht-österreichische Staatsbürgerschaft) sind in der Anthropologie im Vergleich zu gesamten Universität Wien weniger stark vertreten (vgl. Németh 2003: 66ff.). Ausländische Studierende nehmen das Lehrangebot der Anthropologie vor allem durch Mobilitätsprogramme wie ERASMUS und SOCRATES wahr, wobei die „*incoming*-Mobilität“ weniger stark ist, als in anderen Studienrichtungen (vgl. ebd. 2003: 32). Im Rahmen eines Mobilitätsprogrammes Studierende werden, ungeachtet der bereits absolvierten Studienzeit, in der Statistik als StudienanfängerInnen gezählt. Im Wintersemester 2000/01 betrug die Zahl derer in der Anthropologie 14% der StudienanfängerInnen, die gesamte Universität Wien verzeichnete eine Quote von 23% (vgl. ebd. 2003: 34). Die Menge der BildungsinländerInnen⁶ an österreichischen Universitäten teilt sich auf in 83% ohne- und 17% mit Migrationshintergrund. Die Verteilung nach universitären Studiengruppen zwischen Studierenden mit- oder ohne Migrationshintergrund ist in etwa gleich, wobei sich die leichte Tendenz zeigt, dass MigrantInnen der ersten Generation häufiger in den sozialwissenschaftlichen Fächern zu finden sind (22% der Studierenden aus erster Generation) (vgl. Unger et.al. 2010 c: 101).

Die Geschlechterquote unter den StudienanfängerInnen an österreichischen Universitäten zeigt für das Wintersemester 2008/09, dass mit 58% mehr Frauen als Männer (42%) ein

⁶ Die Unterscheidung zwischen den Konstrukten BildungsinländerInnen, BildungsausländerInnen und BildungsinländerInnen mit Migrationshintergrund wird entsprechend der Definition von Unger et.al. (2009: 92) getroffen, wobei als unterscheidendes Kriterium der Verlauf der Bildungskarriere herangezogen wurde (Universitätsreife in Österreich oder im Ausland).

Studium begonnen haben (Unger et.al. 2010 c :88). Der Anteil an weiblichen Studierenden liegt in der Anthropologie über dem Durchschnitt: „Seit der zweiten Hälfte der 50er Jahre liegt der Frauenanteil [in der Anthropologie] über 50% und derzeit (Wintersemester 2001/02) bei 76%“ (Nemet: 2003: 30). Im Sommersemester 2009 verzeichnete die SPL Kultur- und Sozialanthropologie insgesamt 2834 aktuelle Studierende (ohne Gender Studies), davon waren 678 (23,9%) männliche und 2156 (76%) weibliche Studierende (vgl. URL 4).

3.2.1.2 Laufbahn

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter bei Studienantritt und dem Verlauf der Bildungskarriere vor und während des Studiums. Unter der Voraussetzung einer relativ geradlinigen Bildungskarriere sind „StudienanfängerInnen an wissenschaftlichen Universitäten [...] im Schnitt 20,2 Jahre alt, Männer um knapp ein Jahr älter als Frauen (20,7 Jahre vs. 19,8 Jahre)“ (Unger et.al. 2010 c: 41). Studierende der Anthropologie sind i.d.R. älter als der universitäre Durchschnitt. Das durchschnittliche Alter der Erstzugelassenen (der 1990er Jahre) lag zwischen 21 und 23 Jahren und sank bis heute (Daten bis 2003) wieder ab (vgl. Nemet 2003: 44), liegt aber immer noch über dem universitären Mittel, was einen Hinweis auf diskontinuierliche Bildungsverläufe vor Studienantritt oder Studienwechsel gibt. Ein Merkmal vieler AnthropologiestudentInnen ist deshalb die gebrochene Bildungslaufbahn, die sie erst später mit dem Studium beginnen lässt. Sie haben häufiger Phasen von Berufstätigkeit oder andere Ausbildungen hinter sich. „Zwischen 32% und 46% der männlichen und von 44% bis mehr als 54% der weiblichen StudienanfängerInnen in der StR Völkerkunde gaben an, ihr Studium nicht unmittelbar nach der Matura begonnen zu haben [...]“ (Nemet, 2003:49). Der Anteil der Studierenden mit verzögertem Studienbeginn liegt in der Anthropologie bei ca. 44%, wobei 22% der StudienanfängerInnen Erwerbstätigkeit als Grund für den verzögerten Studieneintritt angeben, wogegen lediglich 17% nach der Matura eine weitere Ausbildung angefangen haben, von denen nur 10% diese Ausbildung dann auch abschlossen. Auslandsaufenthalte und Reisen waren für weitere 17% der Grund für ein späteres Eintreten in die Universitätslaufbahn (vgl. ebd. 2003: 49-52). Im Hinblick auf die gebrochenen Bildungslaufbahnen ist auch ein Zusammenhang mit der Schichtzugehörigkeit festzustellen: 50% der AnthropologInnen aus nicht-Akademikerfamilien (Vater ohne Matura) beginnen das Studium verzögert, dies tun aber auch ca. 30% der Akademikerkinder (Der Prozentsatz ist doppelt so hoch wie in den übrigen Studienfächern) (vgl. ebd.: 61).

Bei den Schulformen der Erstzugelassenen der Anthropologie im Jahr 2001 dominiert der AHS-Abschluss deutlich mit 63,7%, während die BHS-AbsolventInnen lediglich 26,4% ausmachen und 9,8% auf Sonderfälle und Sonstiges entfallen (vgl. ebd. 2003: 43). Im Vergleich zu den StudienanfängerInnen an den gesamten österreichischen Universitäten finden sich in der Anthropologie auch häufiger alternative Formen des Hochschulzugangs (Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung).

Table 1 Schulformen / Studienzugangsberechtigung UNI / KSA im Vergleich

Studienzugangsberechtigung:	AHS	BHS	Alternative Formen des Zugangs	Sonstige
Universität gesamt (Quelle: Unger et.al. 2010 c)	48%	41%	6%	6%
Kultur- und Sozialanthropologie (Quelle: Némét 2003)	63,7%	26,4	7,3	2,5

Quellen: Unger et.al. (2010 c), Némét (2003)

3.2.1.3 Studienfinanzierung und Lebensunterhalt

Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie sind im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Studienrichtungen in einem höheren Maße erwerbstätig: „Nur 17% der Männer und 22% der Frauen waren neben dem Studium nicht erwerbstätig, vorwiegend bzw. regelmäßig erwerbstätig waren 44% der Männer und 43% der Frauen“ (Némét 2003: 77). Was die Gesamtsituation der österreichischen Studierenden betrifft, sind insgesamt 61% aller Studierenden während des Semesters in irgendeiner Form erwerbstätig, 45% durchgängig im Semester, 17% gelegentlich und 39% gehen keiner Erwerbstätigkeit nach (vgl. Unger et.al. 2010 c: 135). Mit steigendem Alter und Studienverweildauer nimmt die Erwerbstätigkeit bei den StudentInnen zu: Liegt der Prozentsatz der arbeitenden StudentInnen mit einem Alter von 22 Jahren noch unter 30%, so überragt er bei den 30 jährigen die 60% Marke (vgl. ebd.: 69). Die längere Studiendauer steht in Zusammenhang mit steigender Erwerbstätigkeit wegen des Wegfalls von Studienförderungen und steigenden Lebenshaltungskosten. Die Angaben über Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie beziehen sich noch auf Studierende des Diplomstudiums. Es ist m. E. zu erwarten, dass die Struktur des Bachelor-Studienplans aufgrund der Dichte und des engeren Zeitrahmens von den obigen Daten abweichende Werte hervorbringt.

3.2.2 Studienbezogene Kenndaten

3.2.2.1 Entwicklung der Studierendenzahlen

In die SPL Kultur- und Sozialanthropologie wurde auch der Master-Studiengang Gender Studies eingegliedert. Im Folgenden werden jedoch nur die Studierendenzahlen des Faches Kultur- und Sozialanthropologie berücksichtigt. Die Studierendenzahlen erlebten in den 1970 bis 1980ern einen raschen Anstieg, ab 1982 erfolgte wieder eine leichte Stagnation. Ein weiterer starker Anstieg erfolgte Ende der 1990er (besonders Frauen interessierten sich vermehrt für die Anthropologie), wobei Német die lange Verweildauer im Studium als Grund der großen Zahl nennt (vgl. Német 2003: 21f.). Im Sommersemester 2009 zählte die Studierendenstatistik der Universität Wien 2834 aktuelle Studierende davon waren 1135 im Bachelorstudium (siehe Tabelle).

Tabelle: Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie im Wintersemester 2008/09 und im darauf folgenden Sommersemester 2009.

Kultur- und Sozialanthropologie Ws 2008/09: 2941 Studierende Ss 2009: 2834 Studierende.

	Aktuelle Studierende		Neue Studierende		AbsolventInnen	
	Ws 08/09	Ss 09	Ws 08/09	Ss 09	Ws 08/09	Ss 09
Bachelorstudium	1101	1135	507	146	10	10
Masterstudium	11	22	3	9	0	0
CREOLE	15	13	7	1	0	1
Diplomstudium	1642	1421	0	0	32	60
Doktoratsstudium	166	249	19	52	4	2

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien (URL 3,4).

Die durchschnittliche Studiendauer des Diplomstudiums Kultur- und Sozialanthropologie beträgt 15,2 Semester (Im Vergleich zu anderen Studienrichtungen an österreichischen Universitäten mit einer durchschnittlichen Studiendauer von ca. 14 Semestern), wobei Berufstätigkeit und Auslandsaufenthalte die längere Studiendauer bedingen (vgl. ebd. 2003: 100). Das Alter bei Studienabschluss beträgt bei Männern durchschnittlich 31 Jahre, bei Frauen 30,6 Jahre (vgl. ebd.: 80). Der Zusammenhang von Studiendauer und Erwerbstätigkeit zeigt, dass vorwiegend Erwerbstätige 16,8 Semester, gelegentlich Erwerbstätige 13,8 Semester und nicht Erwerbstätige 14,1 Semester bis zum Studienabschluss benötigen. Ein

studienbezogener Auslandsaufenthalt verlängert die Studiendauer von 15,1 auf 15,7 Semester (vgl. Német 2003: 83f.). Aktuelle Zahlen (aus 2005) bezüglich der Studiendauer in den Diplomstudiengängen an der Universität Wien zeigen eine Dauer von 13,4 Semestern an, die Studienrichtung Kultur- und Sozialanthropologie weicht mit 14,9 Semestern davon noch deutlich ab. I.d.R. beträgt die Studienzeitverzögerung 6 Semester, wobei 1,8 Semester durch Universität und 4,4 Semester durch persönliche Lebensumstände bedingt werden (vgl. Universität Wien: 2006: 9). Im Verlauf betrachtet, gingen die Studienabschlüsse des Diplomstudienplans von 152 im Studienjahr 2007 zurück auf 121 im Studienjahr 2010. Die Studienabschlüsse im Bachelorstudienplans nahmen naturgemäß von 26 im Studienjahr 2007 auf 100 Abschlüsse im Studienjahr 2010 zu (vgl. Universität Wien 2010).

An den österreichischen Universitäten zählen 45% der StudienabbrecherInnen zu den frühen AbbrecheInnen (im ersten Studienabschnitt). Bis Ende des ersten Abschnittes verbleiben weitere 39%, 14% zählen zu den späten und 7% zu den sehr späten AbbrecherInnen (bei der Abschlussarbeit) (vgl. Kolland 2001: 18f.). In den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern liegt die Abbruchquote bis zum Ende ersten Abschnitts bei 42%, was eine normale Verteilung kennzeichnet (vgl. ebd. 2001: 20). Die Retentionsraten der Anthropologie (Diplomstudierende, gemessen an begonnenen Studien) zeigen, dass im zweiten Semester nur noch 78% der StudienanfängerInnen verbleiben, 6% in ein anderes Fach wechseln und 10% von der Universität abgehen. Die Anthropologie hat ein positives Wechselsaldo (von anderen Studienfächern hin zum Anthropologiestudium) vorzuweisen (vgl. Német 2003: 99). Den weiteren Verlauf beschreibt Német wie folgt:

Im 10. Semester seit Beginn des Völkerkundestudiums sind 32% der ehemaligen AnfängerInnen noch in der StR Völkerkunde inskribiert. 1% haben schon einen Studienabschluss in der StR Völkerkunde erreicht, 16% sind inzwischen in einer anderen Studienrichtung inskribiert, ein weiteres Prozent hat in einer anderen Studienrichtung graduiert und die übrigen (inzwischen 50%) haben die Universität ohne Studienabschluss verlassen (Német 2003: 97).

Die folgende Tabelle zeigt Retentionsdaten von Studierenden des Bachelorstudiums anhand von Verlaufsdaten von sechs Monaten, beginnend im Wintersemester 2007 bis zum Sommersemester 2010 – der Mindeststudienzeit des Bachelorstudiums. In dieses Datensample fallen auch die Befragten dieser Studie, die im Sommersemester 2009 entweder im zweiten, dritten oder vierten Semester inskribiert waren. Die Retentionsraten des Bachelorstudiums zeigen, dass von 584 StudienanfängerInnen im Wintersemester 2007 bis zum sechsten Semester (Sommersemester 2010) nur mehr 44,5% der Studierenden im Fach in-

skribiert sind. Die Abbruchquote ist zwischen dem ersten und dem zweiten Semester (18,5%) und dem zweiten und dritten (20,1%) am höchsten. Die folgenden Semester verringert sich die Studierendenzahl nur mehr graduell. (vgl. Universität Wien 2010)

Retentionsraten Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie. Verlaufsdaten von Ws 2007 bis Ss 2010.

Fortschritt	1. Semester		2. Semester		3. Semester		4. Semester		5. Semester		6. Semester	
Semester	2007/08 Ws		2008 Ss		2008/09 Ws		2009 Ss		2009/10 Ws		2010 Ss	
Inskribiert	548	100%	448	81,7%	338	61,6%	298	54,3%	264	48,1%	244	44,5%

Quelle: Reporting System der Universität Wien (Universität Wien 2010).

Das Alter bei Studienbeginn und die Bildungslaufbahn wirken auch auf den Studienerfolg. Das Eintrittsalter in die Anthropologie ist durchschnittlich höher als in anderen Studienrichtungen. Ab einem Eintrittsalter von 22 Jahren sinkt die Erfolgsquote (vgl. ebd. 2003: 93). Eine diskontinuierliche Bildungslaufbahn erhöht Risiko eines Studienabbruches vor allem im Zusammenhang mit einer vorausgehenden Berufsausbildung sowie des Besuchs einer BHS (vgl. Kolland 2001: 21). Die aktuellen Arbeitsmarktbedingungen sind ebenfalls Einflussfaktoren auf den Studienerfolg, so besteht ein Zusammenhang zwischen geringen Berufsaussichten eines Faches und Abbruchquoten, was durch die hohe Zahl der Studierenden und einer allgemeinen Wahrnehmung der Anthropologie als „exotische Wissenschaft“ noch verstärkt wird (vgl. Németh 2003: 94).

3.2.2.2 Mobilität

Mobilität ist ein Charakteristikum des Faches. Unter den Auslandsaufenthalten ist zu unterscheiden zwischen Auslandssemester, Feldforschungen, Summer Schools, Praktika und Sprachaufenthalten. Das Auslandssemester ist generell die häufigste Form eines studentischen Auslandsaufenthaltes (vgl. Unger 2010 b: 13). Die meisten Auslandsaufenthalte werden eher im Zuge des Masterstudienganges absolviert, weniger während des Bachelorstudiums, wobei diese in den Masterstudiengängen auch häufiger angetreten werden als in den auslaufenden Diplomstudiengängen (vgl. ebd.: 10f.).

Während ausländische Studierende in der Anthropologie („Incoming-Mobilität“) weniger stark vertreten sind als in anderen Studienrichtungen (2001/02 waren es 14% der Antropo-

logiestudierenden – der Universitätsdurchschnitt liegt bei einem Viertel der Studierenden eines Faches), so ist die „*outgoing*-Mobilität“ in der Anthropologie stärker ausgeprägt (vgl. Némét 2003: 33). AnthropologInnen verfügen „[...] in weit höherem Ausmaß über internationale Erfahrungen [...] als ihre KollegInnen in anderen Studienrichtungen“ (ebd. 2003: 72). In den sozialwissenschaftlichen Fächern können 25,3% der Studierenden einen Auslandsaufenthalt vorweisen, der Durchschnitt an den österreichischen Universitäten liegt bei 21,6%. In individuellen Studien liegt dieser mit 31,7% am höchsten (vgl. Unger 2010: 16).

54% der AnthropologInnen machten während des Studiums mindestens einen Auslandsaufenthalt, wobei die Anzahl höher und die Dauer der Auslandsaufenthalte länger ist als in anderen Fächern. Die Aufenthaltsdauer liegt bei durchschnittlich sieben Monaten, der universitäre Durchschnitt bei 5,5 Monaten⁷ (vgl. Némét 2003: 73). Die Dauer der Auslandsaufenthalte steigt mit zunehmendem Alter an. Mehr als 4/5 der Auslandsaufenthalte dienen dabei zu Erhebungen für Diplomarbeiten oder Dissertationen (vgl. ebd.: 73). Das bedeutet, dass es sich um höhere Semester handelt. Die Zielgruppe dieser Arbeit sind Bachelor-Studierende in den ersten Semestern. Diese Gruppe weist im universitären Durchschnitt kürzere Aufenthalte von ca. 6,2 Monaten auf (vgl. Unger 2010 b: 28). Dabei handelt es sich häufig (zu 52,2%) um kürzere Forschungsaufenthalte mit einer Dauer von bis zu einem Monat (vgl. ebd.: 47).

Die Absolvierung und die Art eines Auslandsaufenthaltes hängen zum Teil von den individuellen Möglichkeiten der Studierenden ab: „Je höher die soziale Herkunftsschicht, desto wahrscheinlicher ist ein Auslandssemester im Laufe des Studiums“ (Unger: 2010 b: 20). Laut Némét (2003) waren die Auslandsaufenthalte doppelt so hoch bei Studierenden, die höheren sozialen Schichten angehören, als bei jenen aus niedrigen sozialen Schichten (vgl. ebd.: 76, vgl. auch Unger 2010 b: 10). Hierbei fällt allerdings auf, dass die für diese Arbeit befragten Studierenden eine gegenteilige Verteilung bezüglich absolvierter Auslandsaufenthalte aufwiesen. Das kann daran liegen, dass in den ersten Semestern (ungeachtet der sozialen Schichtzugehörigkeit) keine oder wenige Auslandsaufenthalte absolviert wurden. Vor allem Studierende aus niedriger sozialer Schicht gaben an, bereits vor dem Studium einen oder mehrere, meist längere und mit einer Tätigkeit verbundene Auslandsaufenthalte hinter sich gebracht zu haben.

⁷ Rezentere Untersuchungen (2010) ergeben einen durchschnittliche Aufenthaltsdauer von 6,7 Monaten (vgl. Unger et. al. 2010 b: 27).

In der Anthropologie überwiegt die Anzahl der selbstorganisierten Auslandsaufenthalte im Gegensatz zu Mobilitätsprogrammen. Aus der unteren Tabelle wird ersichtlich, dass Mobilitätsprogramme von Studierenden der Anthropologie (10,3%) seltener in Anspruch genommen werden als im universitären Durchschnitt.

Tabelle: Finanzierung der Auslandsaufenthalte (Mehrfachnennungen) 1996/07 - 1998/99.

	Beihilfe für ein Auslandsstudium	Staatliches oder hochschulisches Programm	EU-Mobilitätsprogramm	Andere Förderung	Selbstfinanzierung
Kultur- und Sozialanthropologie	43,7%	14,9%	10,3%	9,2%	49,4%
Universität gesamt	21,7%	15,1%	27,1%	11,8%	42,3%

Quelle: Németh (2003: 75).

Beihilfen für Auslandsaufenthalte werden mit 43,7% überdurchschnittlich oft erwähnt, ebenso wie selbst finanzierte Auslandsaufenthalte (49,4%), die zum Großteil selbst organisiert sind und auch teilweise bereits vor Studienantritt, bzw. in der vorlesungsfreien Zeit erfolgen (vgl. Németh 2003: 75).

3.2.2.3 Doppelstudien

An den wissenschaftlichen Universitäten Österreichs betreiben 26,1% der Studierenden ein Doppelstudium⁸ (vgl. Unger et. al. 2010 c: 494). Mehrere Studien zu betreiben wirkt sich auf den Studienfortschritt und die Studiengestaltung aus. Als Indikator für Doppelstudien nennt Németh, „dass die StR Völkerkunde eine überdurchschnittlich hohe Quote von begonnenen Studien im Vergleich zu Studien von Erstzugelassenen hat“ (ebd. 2003: 36). Im Erhebungszeitraum von 1989 – 2000 hatten 56% der StudienanfängerInnen Kultur- und Sozialanthropologie als Erststudium inskribiert, 44% waren dazu gewechselt oder haben es als Doppelstudium betrieben, was für das Fach ein „positives Wechselsaldo“ von 14% ergibt (vgl. ebd.: 99). Als Auswirkung des Betriebs eines Doppelstudiums zeigte sich unter den Befragten eine Abweichung von den curricularen Vorgaben des Bachelorstudienplans.

⁸ Doppelstudium bedeutet gleichzeitiges Studieren mehrerer verschiedener Studiengänge mit unterschiedlichen Abschlüssen. Ein Zweitstudium ist ein auf ein abgeschlossenes Studium folgendes Studium auf gleicher Ebene.

Die Abfolge der STEOP-Abschnitte wurde nicht für bedeutend, bzw. möglich befunden. Der Großteil der Befragten, die ein Doppelstudium angaben, wies dem anderen Studium ebenso große oder auch höhere Priorität bezüglich der zeitlichen Gestaltung zu.

Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass Studierende der Anthropologie, bezogen auf ihre Herkunft, eine gewisse Bildungsaffinität aufweisen. Sie gehören eher einer höheren sozialen, besser (aus) gebildeten Schicht an. Studierende kultur- und geisteswissenschaftlicher Studien stammen häufiger aus dem städtischen Umfeld und haben zuvor eher eine allgemeinbildende höhere Schule besucht. Sie sind im Durchschnitt etwas älter (bedingt durch Ausbildung oder Auslandsaufenthalt) und weisen häufiger eine gebrochene Bildungslaufbahn auf. Der MigrantInnenanteil ist geringer als in anderen Studienrichtungen, wohingegen aber eine erhöhte, im Fach notwendige und von den individuellen sozialen Gegebenheiten beeinflusste Mobilität festgestellt werden kann. Die Studierenden sind häufiger in größerem Umfang erwerbstätig, was sich auf die Studiendauer und Studiengestaltung auswirkt, wobei aber ein langes Verweilen im Studium (die Daten beziehen sich auf das Diplomstudium) sich negativ auf die Erfolgswahrscheinlichkeit auswirken kann.

3.3 STUDIENMOTIVATION

Dieser Abschnitt legt zum Zweck der Kontextualisierung verschiedene Erklärungsansätze bezüglich Studienmotivation und Studienzufriedenheit dar. Neben den fachspezifischen Zugängen (Kap. 3.3.1) werden themenrelevante Forschungsergebnisse aus der Hochschulforschung angeführt, welche die sozial- und kulturwissenschaftlichen Studienrichtungen betreffen. Die Ansätze der Selektionsmotivation (Kap. 3.3.2.2) behandeln den Vorgang der Entscheidungsfindung bei Studienantritt, während die Ansätze zur Studienzufriedenheit (Kap. 3.3.2.3) die laufende Motivation (Realisationsmotivation) der Studierenden unter bestimmten Umgebungsbedingungen veranschaulichen helfen.

3.3.1 Motivation für das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie

Einige Untersuchungen zur Studienmotivation und -Situation der Studierenden (StudienanfängerInnen) der KSA liegen Großteils weiter zurück und wurden überwiegend quantitativ durchgeführt. Stagl (1974), Hans Fischer (1985), Fluegli (1985) und Kohl (1986) untersuchten Kohorten, die bereits der Elterngeneration heutiger StudienanfängerInnen zugezählt werden kann. Neure, ebenfalls quantitative Arbeiten liefern Német (2003) und Hahn /

Recheis (2008), die die Studierenden in ihren „Quantitäten“ erfassen, aber keine tiefergehenden qualitativen Analysen der Studienmotivationen bereitstellen. Anna Fischer (2010) verfolgt aktuell einen qualitativen Ansatz und beleuchtet dabei im Rahmen einer Diplomarbeit die „Bedeutungen von ‚Self‘ und ‚Other‘ für die Wahl des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie“ (a.a.O.). Sie untersucht, inwiefern Exotismus und die Konstruktion des „Wir“ und der „Anderen“ für die Studienentscheidung ausschlaggebend sind und wirft so einen kritischen Blick auf die exotistische Wahrnehmung der Anthropologie durch StudienanfängerInnen als Studienmotivation.

Anna Fischer (2010) kontrastiert ihre Arbeit hierbei mit den älteren Ansätzen von Stagl (1974) und Kohl (1986). Diese sehen das Interesse für KSA vor allem in den Merkmalen der vorgestellten Berufsbilder und im Fach selbst als „Studium fremder bzw. primitiver Kulturen“ begründet. Im Kontext ihrer Forschung zeigt sie, dass eigene Bedürfnisse (der StudienanfängerInnen) auf die „Forschungsobjekte“ projiziert werden, wie z.B. die „Abgelegenheit der ‚Naturvölker‘“, oder eine vorgestellte „Primitivität“ jenseits der gesellschaftlichen Zwänge komplexer Gesellschaften. Als weitere Motive werden der „Wunsch nach Erhaltung der kulturellen Vielfalt“, Exotismus und die „Überschaubarkeit fremder Kulturen“ angeführt. Diese motivationalen Aspekte gehen einher mit einer großen Anziehungskraft des Fremden und einer Abstoßung des Eigenen (vgl. Fischer 2010: 44f.).

Zwei ebenfalls qualitative Studien bezüglich der Studienmotivation stammen von Fluegli (1985) und von Hans Fischer (1974). Fluegli erstellt dabei sechs charakteristische Motivationsprofile für StudienanfängerInnen: Den „Reise-Fan“, der/die sich durch die Erfahrungen einer Reise motivieren lässt, den/die „Mystik- und Indianerfreak“, weiter, die vorwiegend auf Frauen zutreffende Kategorie „Matriarchats-Enthusiastin“, die anarchistisch ausgerichtete, gegen ungerechte Verhältnisse arbeitende „Stadtguerilla“, die „Dritte-Welt-Verantwortlichen“, und die „Jungen Wissenschaftler“ (vgl. Fischer 2010: 48f; vgl. auch Német 2003: 40).

Hans Fischer (1985) kam nach Umfragen unter seinen EthnologiestudentInnen zum Ergebnis, dass 15 bis 40% der StudienanfängerInnen bereits Berufsvorstellungen im Zusammenhang mit dem Ethnologiestudium hatten. Die dabei intendierten Berufsfelder lagen in erster Linie in der Forschung, gefolgt vom Medienwesen, Entwicklungshilfe, internationalen Organisationen, Museumsarbeit, auswärtigen Dienst und zum Schluss – der Lehre (vgl. Fischer 2010: 51). Vorinformationen und Anregung bezüglich des Studiums stammten vorwiegend aus Büchern und Reiseerfahrungen. Direkte Information durch Universität, Schu-

le oder Studienberatung rangierten mit deutlichem Abstand auf den hinteren Plätzen (vgl. a.a.O.).

Nach der Analyse von 16 leitfadengestützten Interviews identifizierte Anna Fischer (2010) drei Motivationstypen, die beschrieben werden mit: „Exotismen“, „Respekt und Wertschätzung für Andere“ und mit dem „Wunsch nach einer Verbesserung der Situation der Anderen“ (vgl. ebd.: 104).

„Exotistische Vorstellungen und die Projektion der Wunschvorstellungen auf die Anderen [...]“ (ebd.: 104) in der Motivation der Befragten äußerten sich in drei Dimensionen. Erstens: Dadurch, dass sie „daran interessiert [sind], sich in Gesellschaften zu betätigen, die als klare Gegenbilder zur eigenen Gesellschaft konstruiert werden“ (ebd.: 69). Die „Anderen werden als „begehrte Alternative“ zur eigenen Gesellschaft gesehen, wobei „eine Zeit lang“ in diesen Gesellschaften zu leben vorgestellt wird. Zweitens: Als „[...] Beschäftigung mit den Anderen, um das Eigene zu reflektieren und zu verbessern“ (ebd.: 70). Und drittens: Einer „[...] Abenteuerlust und dem Bedürfnis möglichst exotische Dinge kennen zu lernen“ (ebd.: 71). Die durch exotistische Vorstellungen Motivierten lassen laut dieser Studie darüberhinaus jedoch kein „gebrochenes Verhältnis zur eigenen Gesellschaft“ erkennen, mit der durchaus positive Vorstellungen verbunden werden.

Einige der Befragten zeigten in bestimmten Vorstellungen ein veraltetes und verfälschtes Bild der Anthropologie und ihrer Themen (ebd.: 106), wobei „viele [der Befragten]“ angaben, „erst bei aktiver Suche auf die KSA gestoßen zu sein“ (ebd.: 107). Die (Re-) Präsentation des Faches auf Informationsplattformen, wie z.B. der Institutshomepage (URL12: www.univie.ac.at/ksa/), kann während der Suche nach Studienmöglichkeiten die Vorstellungen über das Fach mitgestalten. Fischer zweifelt daher die Repräsentativität der Bilder auf der Institutshomepage an und fragt, ob dadurch „bestimmte problematische (exotistische) Vorstellungen verstärkt werden“ (a.a.O.).

Der Motivationstyp „Respekt und Wertschätzung für Andere“ umfasst eine ausgeprägte Ablehnung ethnozentrischer und rassistischer Einstellungen und der Vorstellung, „das Eigene sei besser, als das Andere, bzw. anderen überlegen“ (ebd.: 76). Diese Studierenden haben sich i.d.R. bereits vor dem Studium mit dieser Thematik befasst, da sie in ihrer (unmittelbaren) sozialen Umgebung mit interkulturellen Konfliktfeldern, Rassismus oder Ausländerfeindlichkeit konfrontiert wurden. Bei der Studienwahl waren der kritische Zugang der Anthropologie zu diesen Themen, das Vermögen zur Reflektion, sowie die „Persönlichkeitsentwicklung“ durch das Studium wichtig, vor allem, „um sich vom eigenen kultu-

rellen Hintergrund zu lösen“ (ebd.: 76). Die Lehrinhalte sollen dabei weiter vermittelbar und anwendungsorientiert sein. Die Anthropologie soll dabei helfen, „die eigene ethnozentrische Weltsicht aufzugeben und einen respektvollen Umgang mit anderen Kulturen zu erlernen“ (ebd.: 77). Diese veränderte Einstellung soll in einem möglichen Tätigkeitsfeld durch Aktivismus oder Öffentlichkeitsarbeit weitergegeben werden. Mit Fächern wie „Interkulturelle Kommunikation“ werden berufliche Positionen in Beratung, Vermittlung / Mediation zwischen Kulturen in Unternehmen, Politik oder internationalen Organisationen angestrebt (vgl. ebd.: 78ff.). Dieser Motivationstyp ist bestrebt „in interkulturellen Situationen vermittelnd, bzw. verbindend eingreifen [...]“ (ebd.: 85). Das kritische Wissen und die erworbenen Fähigkeiten sollen direkt in der Praxis angewendet werden (vgl. ebd.).

Der Motivationstyp „Wunsch nach einer Verbesserung der Situation Anderer“ zielt nicht nur auf Forschung ab, sondern möchte aktiv werden: „die Welt verändern“. Durch Reiseerfahrung wurde er / sie sich sozialer Ungleichheit bewusst, stellte einen Mangel an Ressourcen und Möglichkeiten in den Reisedestinationen fest und stellt dies dem „Überfluss“ zu Hause gegenüber. Die regionale Spezialisierung wird mit dem Wunsch verbunden, sozial (dort) tätig zu sein, was vorwiegend durch Beschäftigung in der Entwicklungszusammenarbeit und NGOs realisiert werden soll. Die Anthropologie soll Anleitung geben, wie und wo am effektivsten geholfen werden kann (vgl. ebd.: 87-88). Das soziale Engagement der Studierenden richtet sich in Fischers Untersuchung nur auf außereuropäische Gebiete, was darin begründet sein mag, dass sie nach Exotismen im Zusammenhang mit Vorstellungen über außereuropäische Kulturen fragt. Wie unten noch gezeigt wird, richtet sich das soziale Engagement auch häufig auf lokale (österreichische) Kontexte. Eine weitere Dimension dieses Typs ist das Erkennen von „Ursachen“ und das Verstehen der „Zusammenhänge“ von „Abhängigkeiten“, bedingt durch ein „ungerechtes Wirtschaftssystem“. Diese Studierenden sind gegenüber der eigenen Lebensweise zumeist kritisch eingestellt und wollen z.T. versuchen in einem „partizipativen Ansatz“ d.h. unter Einbezug der Menschen „vor Ort“ Lösungsansätze gegen das soziale Ungleichgewicht zu finden (vgl. ebd.: 88f.).

Im Vergleich zu älteren Erklärungsansätzen der Studienmotivation stellt Fischer fest, dass diese eher vom „klassischen Berufsbild“ der Ethnologie ausgehen. Die Anthropologie wird dort als „Studium ‚fremder‘, bzw. ‚primitiver‘ Kulturen aufgefasst“ (ebd.: 98). Teilweise wird die Anthropologie auch heute mit der Erforschung „fremder, exotischer Völker“ assoziiert. Obwohl sich ein Wandel zu zeitgemäßerem Inhalten vollzogen hat (vgl. Fillitz 2003:

109), besteht vielfach noch Interesse an den „klassischen“ Themen der Anthropologie (vgl. Fischer 2010: 107).

Zu den Motivationen, die heute noch aktuell sind, zählt Fischer das „Reisen als Motiv“ (Reise-Fan) und das Bestreben sich im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit gegen Ausbeutung und Unterdrückung Anderer stark zu machen. Neu hinzugekommen sind Motivationen im interkulturellen Bereich – in „fremden“ wie auch in der „eigenen“ Gesellschaft – tätig zu sein. Einen Hinweis auf Wissenschaft als Motivation gab Fischer nicht. Generell werden StudienanfängerInnen von „bestimmte[n], zum jeweiligen Zeitpunkt in der Gesellschaft relevante[n] Themen“ eher motiviert. Waren dies zur Zeit der früheren Untersuchungen (1970er bis 1980er Jahre) Themen wie Schamanismus, Feminismus etc., so sind es heute Bereiche wie Globalisierung und Multikulturalismus (vgl. ebd.: 100).

3.3.2 Generelle Erklärungsansätze zur Studienmotivation

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über verschiedene Ansätze zu Studienmotivation, die z.T. meinen analytischen Zugang bilden. Die Zielsetzungen dieser Forschung richten sich an zwei unterschiedliche Zeitabschnitte: vor und während des Studiums. Diesen Zeitabschnitten ordne ich unterschiedliche Ausprägungen von Studienmotivation zu: Die Selektionsmotivation als Ursache ein Anthropologiestudium zu ergreifen (Kap. 3.3.2.1) und die Realisationsmotivation als Ursache das Studium in einer bestimmten Form abzuschließen (Kap. 3.3.2.2). Als Kehrseite ist der Studienabbruch, bzw. der Studienwechsel zu betrachten. Dieser bedeutet die Aufgabe der Motivation das Studium zu betreiben (Kap. 3.3.2.3).

3.3.2.1 Ansätze zur Selektionsmotivation

3.3.2.1.1 Instrumentelle und intrinsische Motivation

Erste Begriffsbestimmungen von Studienmotivation wurden während des Feldforschungspraktikums durchgeführt. Diese bewegten sich um die Annahme intrinsischer oder instrumenteller (extrinsischer) Motivation der Studierenden. Intrinsische und extrinsische Motivation kennzeichnet die „inhaltliche Orientierung auf die Handlung bzw. auf Konsequenzen der Handlung. Intrinsische Motivation findet ihr Ziel in der Sache selbst, während extrinsische Motivation von externen Belohnungs- [...] Kriterien abhängig ist“ (Fischer 1980: 7). Bichler (2008: 21) meint, „dass die stärkere und dauerhaftere Motivation die in-

trinsische ist“. Wobei beachtet werden muss, dass die intrinsische Motivation durch äußere Faktoren beeinflussbar ist und z.B. durch materielle Anreize, Sanktionen oder ungünstige Bedingungen gestört werden kann. Stärker auf eine Zielorientierung hin formuliert Heckhausen intrinsische Motivation wie folgt: „Handeln ist dann intrinsisch, wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen. Handeln ist extrinsisch, wenn [diese] thematisch nicht übereinstimmen“ (vgl. ebd. 1989: 459). Fuchs-Heinritz thematisiert wiederum die Rückwirkung der Motivation auf das Individuum: „Als intrinsische Motivation wird diejenige Motivation bezeichnet, die durch die von einer Tätigkeit oder Aufgabe ausgehenden Anreize (intrinsische Belohnungen) geschaffen wird“ (ebd. 1994: 453). Diese Ansätze genügen für eine erste Unterscheidung, besitzen aber, wie sich in Anbetracht der großen Variation der Zugänge herausstellte, für die Selektionsmotivation nur begrenzte Erklärungskraft. Vor allem für die Prozesse in der Studienwahlphase ist diese Unterscheidung nicht zielführend, weil bis zu diesem Zeitpunkt noch keine oder nur wenig Auseinandersetzung mit den Studieninhalten statt findet, wobei sie in den späteren Phasen wiederum auf die Studienzufriedenheit gut anwendbar sind.

Asmussen (2006) bespricht auf die Studienwahlphase anwendbare Ansätze. Sie untersucht „Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienwahl“ und systematisiert hierbei Ansätze zur Studienentscheidung und Motivation in wissenschaftlichen Arbeiten zur Hochschulforschung. Sie unterscheidet zwischen Untersuchungen mit sozialstrukturellen Merkmalen als Determinanten der Studienwahl, Orientierungsmuster als Determinanten und Kombinationen beider Ansätze (vgl. ebd. 98). Diese Erklärungsmuster lassen bereits differenziertere Aussagen über die anfänglichen Motivationen zu.

3.3.2.1.2 Sozialstrukturelle Determinanten der Studienwahl

Asmussen kritisiert an Ansätzen, die nur sozialstrukturelle Determinanten als Erklärung heranziehen, dass die Begrenzung der Indikatoren auf Bildung und Berufe der Eltern zur Unterscheidung sozialer Schichten eine zu starke Vereinfachung sei. Weiter differenzierende Faktoren können in diesen Ansätzen das Einkommen, die Wohnlage und Wohnausstattung und die kulturelle Tradition der Familie sein (vgl. Hurrelmann 1998: 108ff., zit. nach Asmussen 2006: 99).

Ergebnisse sozialstruktureller Untersuchungen zur Selektionsmotivation zeigen, dass die Fachrichtungsentscheidung mit dem Bildungsprofil der Herkunftsfamilie und der beruflichen Stellung des Vaters in Zusammenhang steht. Eine „geschlechtsstereotype Studien-

wahl“ ist bei Studierenden, deren Herkunft ein höheres Bildungsniveau aufweist, schwächer ausgeprägt (vgl. Asmussen 2006: 104), aber Studienanfängerinnen entstammen im Vergleich zu ihren Kollegen häufiger aus den „traditionellen Bildungsschichten“ (vgl. ebd.: 100). Das Fazit aus Untersuchungen von sozialstrukturelle Determinanten für die Studienwahl lautet: „Studierende aus höheren sozialen Schichten wählen häufiger Studienfächer im Bereich der Kulturwissenschaften bzw. der Rechtswissenschaft und der Medizin, während sozialwissenschaftliche Studiengänge [...] aus ‚unteren‘ sozialen Schichten bevorzugt werden“ (vgl. ebd.: 106).

3.3.2.1.3 Orientierungsmuster als Determinanten der Studienwahl

Windolf (1995) stellt fest, dass entgegen den Postulaten früherer Ansätze die soziale Herkunft seit der Bildungsexpansion nur mehr marginale Auswirkungen hat, da sie zu einer Schwächung des Einflusses sozialschichtbezogener Merkmale führte (vgl. ebd.: 225). Recentere Untersuchungen betonen deshalb Orientierungsmuster als Determinanten der Studienwahl:

Unter Orientierungsmuster sind kognitive Konstrukte zu verstehen, die sich auf die Zielausrichtung unseres Handelns beziehen [...]. Sie beschreiben Sichtweisen und Handlungsdispositionen, die im Zusammenhang mit bestimmten (sozialen) Situationen oder Objekten gebildet werden. So ist es auch im Hinblick auf die Studienfachwahl möglich, Annahmen darüber zu treffen, inwiefern diese von Orientierungen beeinflusst wird und welche Orientierungen als maßgeblich für die zu treffende Entscheidung erachtet werden können (Asmussen 2006: 101).

Zwischen den Orientierungsmustern bezüglich der einzelnen Studienfächer gibt es vielfache Überschneidungen. Fachliche und *wissenschaftliche Orientierung* (Interesse der Studierenden an Sachthemen und Forschungsfragen des Faches) finden sich häufiger in den Natur-, Kunst- und Kulturwissenschaften und stehen in Zusammenhang mit intrinsischer Motivation. Diese Muster sind in Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eher weniger stark ausgeprägt, wobei häufiger *Statusbewusstsein*, *Karriereorientierung* und das *Bedürfnis nach Sicherheit* zentrale Motivationsfaktoren sind. Nicht-studienimmanente Aspekte stehen im Vordergrund. Über das Studium hinausreichende Ambitionen bezüglich der Lebensplanung gelten in diesen Studienrichtungen als wichtig (vgl. Asmussen 2006: 101f.).

Hinsichtlich einer möglichen Berufsorientierung im Zuge der Entscheidung für ein Studienfach können diese extrinsischen Faktoren eine Rolle spielen. Das Erlangen von Status bedeutet, ein späterer Beruf soll mit dem Gewinn von Prestige einhergehen (Verdienst und

Position). Das Bedürfnis nach Sicherheit richtet sich auf Arbeitsplatz- und Einkommenssicherheit. Etwas anders ausgerichtet ist das Ziel der *Selbstverwirklichung*. Es wird durch die elementare Stellung des Berufes in der zukünftigen Lebensabschnittsplanung realisiert. „Spaß und Entfaltung der persönlichen Begabungen“ sind Einflussgrößen der Studienwahl, wobei „der spätere Beruf eher einer Realisierung grundlegender inhaltsbezogener und persönlichkeitszentrierter Lebensziele entspricht“ (Asmussen 2006: 129). Eine Ausrichtung auf Familie, Partnerschaft und *soziale Ziele* sind besonders bei Lehramts-, Medizin- und PsychologiestudentInnen zu finden. Das Bestreben Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen ist hier ausgeprägter als in den anderen Orientierungsmustern (vgl. ebd.: 101f.).

Welche Orientierungsdimension (Motivation) hat den deutlichsten Erklärungsgehalt für die Wahl eines sozialwissenschaftlichen Studiums? „StudienanfängerInnen der Sozialwissenschaften legen im Vergleich zu anderen Fächergruppen weniger Wert auf Einkommenssicherheit oder einen sicheren Arbeitsplatz“ (ebd.: 142). Die Unterschiede der Motivationsausprägungen zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften sind eher gering, was auf eine motivationale Ähnlichkeit der beiden Bereiche im Vergleich zu den Natur-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften hindeutet (vgl. ebd.: 142).

Stark ausgeprägt ist der Wunsch nach *Selbstverwirklichung*, wodurch sie sich von Studierenden aus Fächern, wie z.B. den Rechtswissenschaften abheben, da „die beruflichen Erwartungen auf die Umsetzung und Entfaltung persönlicher Fertigkeiten sowie die Erfüllung und Freude durch die Arbeit abzielen“ (ebd.: 145). Statuszentrierte Wünsche sind in den Geistes- und Kulturwissenschaften kaum ausgeprägt. Im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Studiengängen findet sich in den Geistes- und Kulturwissenschaften ein hohes „Verlangen nach Anerkennung und Lob“ (*Belohnungsorientierung*) für die Studienleistungen (vgl. ebd. 145).

3.3.2.1.4 Fachkulturen nach Windolf

Windolf (1995) postuliert, dass eine „natürliche Affinität“ zwischen den kognitiven Orientierungen der Studierenden und den Normen und Werten disziplinärer Subkulturen besteht (vgl. ebd.: 211). Der „Ruf“ des Faches selektiert die Studierenden von selbst: „The disciplinary (sub) culture fashions the external reputation of the disciplines that scares away the ‚incompetent‘“ (ebd.: 211). Davon ausgehend sollten die Einstellungen der StudienanfängerInnen in einem bestimmten Fach vor Studienantritt ähnlich beschaffen sein. Als Selbstselektionskriterien gelten die Selbsteinschätzung bezüglich der Passung auf die Fachkultur, das Geschlecht, die Einschätzung der eigenen schulischen Leistungen sowie der soziale

und der Bildungshintergrund. Mit der Fachkultur wird daher auch ein zukünftiger Lebensstil gewählt, der mit dem vorherrschenden Selbstbild i.d.R. kompatibel ist (vgl. ebd.: 227).

Institutionelle Subkulturen werden von Windolf durch eine spezielle Kombination von vier „Cultures“ charakterisiert („disziplinäre Kulturen auf individueller Ebene“). Diese sind: *Karriere*, *Lifestyle*, *Reform* und *Wissenschaft*. *Karriereorientierung* bedeutet eine Studienwahl als „means to securing one’s career“ und ist weitgehend konform mit den Werten der Gesellschaft. *Lifestyleorientierung* betont das Studieren an sich als Motivation und Ziel: „one studies because there is no better thing to do“ (ebd.: 212). Das Studium bereitet einen Aufschub („Moratorium“), um die Zukunft zu planen. Ihm wird gegenüber den Angeboten des Arbeitsmarktes der Vorzug gegeben. Berufsvorstellungen sind schwach ausgeprägt und ein „reduzierter Zeithorizont“ verschiebt weitgehend die Beschäftigung mit der Zeit nach dem Studium (vgl. ebd.: 213). Die *Reformorientierung* hat ein regelrechtes „Helfersyndrom“ (weitreichendes soziales Engagement) und „Veränderung“ (sozial wie auch gesellschaftlich) zum Motiv, Wissenschaft ist kein primäres Ziel und wird der Anwendbarkeit unterstellt. *Wissenschaftsorientierung* bezieht sich auf Studieninhalte der jeweiligen Disziplin und ist in ihrer Eigenschaft intrinsisch (vgl.: a.a.O.).

3.3.2.1.5 Das Person – Umwelt – Modell

Betrachtet man die (schulische, akademische oder berufliche) Vorausbildung der befragten StudienanfängerInnen, so finden sich neben vorwiegend AHS, wirtschaftlichen und in geringerem Maße technischen Ausbildungen häufig solche, die dem Sozialbereich zuzuordnen sind (Berufsausbildung / Lehre / Ausbildungen auf sekundärer oder tertiärer Ebene in den Bereichen soziale Arbeit, soziale Dienstleistungen, Betreuungsberufe etc.).

Nach Hollands (1997) Person – Umwelt – Modell, in dem er davon ausgeht, dass Studienentscheidungen in Verbindung mit der späteren Berufswahl stehen, kann eine mögliche Kongruenz von einer „sozialen Persönlichkeitsorientierung“ (angezeigt durch „manifest interests“ – Interessen, die sich durch bereits absolvierte Ausbildungen verdeutlichen) und einer „investigativen Umwelt“, wie dem Fach Anthropologie erklärt werden (vgl. Bergmann 2007: 414-417). Im Person – Umwelt – Modell, werden sechs Persönlichkeitsorientierungen unterschieden: *realistic* (praktisch-technische Orientierung), *investigative* (intellektuell-forschende Orientierung), *artistic* (künstlerisch-sprachliche Orientierung), *social* (soziale Orientierung), *enterprising* (unternehmerische Orientierung), und *conventional* (konventionelle Orientierung) Diese Persönlichkeitsdimensionen werden auch auf die Klassifikation von ihnen entsprechenden Umwelttypen angewandt. Laut dieser Theorie

versuchen sich Personen „in den ihrer Persönlichkeitsorientierungen entsprechenden Umwelten zu verwirklichen“ (Asmussen 2006: 104). „Personen suchen nach Umwelten, die es ihnen erlauben, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erproben, ihre Einstellungen und Werte zu verwirklichen und personengemäße Aufgabenstellungen und Rollen zu übernehmen“ (Bergmann 1992: 199).

Laut Bergmann lassen sich diese sechs verschiedenen Umwelttypen in ihren Eigenschaften durch relative Nähe oder Entfernung zueinander zu kongruenten Cluster zusammenlegen. Kongruenz bedeutet eine „Übereinstimmung der Orientierungen von Person und Umwelt“ (vgl. Bergmann 1992: 203). Die Eigenschaften der Umwelten: *artistic – investigative – social* (AIS-Cluster) liegen nahe beisammen und gelten bei einer Belegung durch einen entsprechenden Persönlichkeitstyp (*investigativ* – als intellektuell forschend) als maximal bis mittel-kongruent, wohingegen *realistic – conventional – enterprising* Umwelten (RCE-Cluster) im Bezug auf den vorhin genannten Persönlichkeitstyp nicht kongruent sind. (vgl. Bergmann 2007: 418). Asmussen (2003) zeigt, dass „*social*“ Personen häufig in „*investigative*“ – forschenden Umgebungen anzutreffen sind (vgl. ebd.: 103). Diese Aussage trifft, wie noch besprochen wird, auch auf Studierende zu, die vor Studienantritt eine Ausbildung im Sozialbereich absolviert haben oder (z.T. manifeste) Interessen an sozialen Tätigkeiten zeigten.

3.3.2.2 Ansätze zur Realisationsmotivation

Die laufende Motivation im Studium (Realisationsmotivation) unterscheidet sich von der Selektionsmotivation darin, dass die von den Studienstrukturen vorgegebenen und von den Lehrenden beeinflussbaren Studienbedingungen, nämlich die formale und die inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen, zum Tragen kommen. An dieser Stelle wird der Einfluss dieser Dimensionen der Studienbedingungen auf die ursprüngliche und laufende Motivation der Studierenden besprochen, um eventuelle Kongruenz oder Diskrepanz zwischen der Ebene des Studieneintrittes und der Ebene des laufenden Studiums festzustellen.

Die Ansätze der Studienzufriedenheitsforschung können nach Damrath (2006) in Personologische Ansätze⁹, Situationistische Ansätze und Interaktionistische Ansätze eingeteilt werden (vgl. ebd.: 231ff.).

⁹ Personologische Ansätze werden hier vernachlässigt, denn „persönlichkeitsimmanente Variablen zur Erklärung der Studienzufriedenheit“ (Damrath 2006: 231) zu identifizieren war nicht Teil des ursprünglichen

3.3.2.2.1 Situationalistische Ansätze

Situationalistische Ansätze beziehen sich auf die Einflüsse der studentischen Umwelt auf den Studienerfolg, ohne dabei auf die individuellen Einflüsse der Studierenden einzugehen. „Im Rahmen dieses Untersuchungsansatzes [...] werden zum einen das Verhalten bzw. bestimmte Eigenschaften der Dozenten, zum anderen Charakteristika der Lehrveranstaltungen [...] herangezogen“ (Damrath 2006: 232). Laut Beelick hat die Gestaltung durch die LehrveranstaltungsleiterInnen in erster Linie Auswirkungen auf die *Unzufriedenheit*. Die Gestaltung wirkt sich wesentlich weniger auf die *Zufriedenheit* aus (vgl. Beelick 1973: 21). Verschiedene Eigenschaften der Vortragenden, auf die später noch eingegangen wird, beeinflussen Teilnahme und Engagement in den Lehrveranstaltungen, darüberhinaus „[...] lassen sich positive Effekte auf die Studienzufriedenheit für bestimmte Verhaltensweisen der Dozenten nachweisen: so wirken sich z.B. umfassendes Fachwissen sowie die Fähigkeit, Neugier und Interesse zu wecken und das eigenständige Denken zu fördern, günstig aus“ (Damrath 2006: 232).

Als studienzufriedenheitsrelevant identifizierte Müller-Wolf (1977) vor allem die Inhalte der Lehrveranstaltungen und deren didaktische Organisation, die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung sowie die Berufsbezogenheit des Lehrangebotes (vgl. ebd.: 80). Weitere Einflüsse im institutionellen Umfeld sind das soziale Klima (im unmittelbaren universitären Umfeld), die Attraktivität der Region (Universitätsstandort), die Verwendung multimedialer Unterrichtselemente, Studienberatung und Einbindung der Studierenden in außeruniversitäre Aktivitäten (vgl. Damrath 2006: 233).

In den Interviews wurde nach der Wahrnehmung der Inhalte der Lehrveranstaltungen, aber auch nach die Wahrnehmung der LehrveranstaltungsleiterInnen in Bezug auf die Studienmotivation gefragt. Dieser Themenbereich streifte sowohl den Einfluss der Studiensituation, wie auch die Interaktion der Studierenden damit.

3.3.2.2.2 Interaktionistische Ansätze

Interaktionistische Ansätze nehmen „personenimmanente“ und „situationsimmanente“ Faktoren in ihre Erklärungsansätze auf, da „Umweltvariablen“ (Studienbedingungen) alleine verschiedene Motivationslagen nicht zur Gänze erklären können (vgl. Damrath 2006: 233). Damrath (2006: 285) identifiziert vier Kategorien, die laufende Motivationslagen er-

Forschungsdesigns und lassen darüberhinaus im Querschnitt der Publikationen auch keine eindeutigen Aussagen zu (vgl. ebd.: 232).

klären: Erstens: die Entsprechung der *Wertorientierung* der Studierenden mit der des Fachs (vgl. auch die Fachkulturen nach Windolf). Zweitens: die Optionen, die das Studienfach zur *Realisierung bestimmter Zielvorstellungen* bietet. Drittens: die *Beurteilung der akademischen Gemeinschaft*, bzw. der sozialen Integration in das Studienfach und viertens: Die *kognitiven Leistungsressourcen* der Studierenden, d.h. die Fähigkeiten und Bedürfnisse gegenüber den Anforderungen des Studienfachs.¹⁰

Fach und Wertorientierungen

Die „Kongruenzhypothese“ von Holland besagt, dass bei hoher Übereinstimmung von Persönlichkeits- und Umweltorientierung die (Studien) Zufriedenheit zunimmt, bzw. erhalten bleibt (vgl. Bergmann 2007: 417). Zu beachten ist die Identifikation mit den Inhalten des Studienfachs, der Fachkultur (vgl. Windolf 1995: 212f.) und dem „Stellenwert welcher der Universität als Institution, dem eigenem Studium, sowie Wissen und Wissenschaft [...] eingeräumt wird“ (ebd.: 265).

Realisierung der Zielvorstellungen

Die Realisierung der (anfänglichen oder auch während des Studiums entstandenen) Berufsvorstellungen im Rahmen des Studiums ist, wie noch gezeigt wird, ein kritischer Aspekt der Motivation und kann die Entscheidung für oder gegen eine Fortsetzung des Anthropologiestudiums begründen. Der Ansatz bezieht sich auf den Einfluss, den die Ziele der Studierenden und deren Erreichung im Rahmen des Studiums auf den Studienfortschritt und die Studienzufriedenheit haben (vgl. Damrath 2006: 236). „Zufriedenheit mit dem Studium ist vor allem dann zu erwarten, wenn das Studium als geeignetes Mittel zur Erreichung der verfolgten Ziele erfahren wird“ (ebd.: 244). Fortdauernde Motivation kann eher erwartet werden, wenn es den Studierenden gelingt ihr Studium entsprechend ihren (aktuellen) Zielen zu gestalten, was von der „Option zur Verwirklichung dieser individuellen Motive und Anliegen [...] bspw. die Aneignung berufsrelevanter Kenntnisse [...]“ abhängt (vgl. ebd.: 237).

Beurteilung der akademischen Gemeinschaft

Die soziale Integration und die Identifikation mit der akademischen Umwelt beschreibt das Verhältnis zur Peergroup-Ebene (unter den Studierenden) und zur Ebene der Lehrenden. Apenburg (1980) stellt einen Zusammenhang von akademischer Entwicklung und Leistung

¹⁰ Diese Kategorie erwies sich nicht als geeignet zur Erklärung der Studienzufriedenheit (vgl. Damrath 2006: 285), wird aber der Vollständigkeit halber erwähnt, jedoch nicht ausgeführt.

der Studierenden und ihrer sozialen Integration fest¹¹ (vgl. ebd.: 132-137 zit. Damrath 2006: 235). Damrath erachtet hingegen die Rückmeldung von Lehrenden für erbrachte Leistungen für die Motivation als bedeutender als die soziale Integration (vgl. ebd.: 235) und meint: "dass Studienzufriedenheit insbesondere davon abhängt, ob es im Rahmen des Studiums gelingt, das Bedürfnis der Studierenden nach Selbstverwirklichung, nach Bedeutsamkeit der zu bewältigenden Aufgaben und nach Rückmeldung durch die Lehrenden zu befriedigen" (ebd. 1996: 236).

3.3.2.2.3 Das Studium als kulturelles Kapital

Einen weiteren Erklärungsversuch für und laufende Studienmotivation stellt Bourdieus Kapitalbegriff bereit (vgl. Bourdieu 2001: 112-121). Dieser Ansatz orientiert sich an Sozialstruktur und sozialer Herkunft, was ihn in Anbetracht des höheren Anteils von Akademikerkindern in der Kultur- und Sozialanthropologie (vgl. Német 2003: 56) hier interessant macht und Unterschiede in der laufenden Motivation und der Interessenkongruenz mit den Studieninhalten zu deuten hilft.

Studienwahl und Studieninformation

In der Studienwahlphase zeigt sich bereits, dass bildungsferne Schichten über weniger Informationen bezüglich der Inhalte und Strukturen von Universitätsstudien besitzen (vgl. Kap. 4.3.3). Diese Unterschiede werden von Bourdieu auf die klassenspezifische Verteilung spezifischer Kapitalformen zurückgeführt. Kenntnis universitärer Strukturen, Anforderungen und Abläufe zählen eher zum kulturellen Kapital bildungsnaher Schichten, während bildungsferne Schichten i.d.R. weniger Information über akademische Bildungswege und -möglichkeiten besitzen (vgl. Bourdieu 2001: 22).

Berufsfähigkeit: Kulturelles vs. ökonomisches Kapital

Die Dynamik der Kapitalformen wird deutlich, wenn die Zukunftserwartungen und Berufsvorstellungen besprochen werden, aber auch schon beim Fokus auf Inhalte und Themen des Studiums und deren Anwendung in den außeruniversitären Aktivitäten der Studierenden, der Einbindung in ein mögliches Tätigkeitsfeld schon während des Studiums. Ein interessanter Begriff hierbei ist der „Ertrag“ akademischer Ausbildung und akademischen Handelns, dessen Umfang vom kulturellen und (ererbten oder angeeigneten) sozialen Ka-

¹¹ Vgl. auch Ansatz von Tinto: Akademische und soziale Integration, In: Haabacher (2008: 35).

pital der Studierenden abhängt. Ein Studium ist im Prinzip eine Umwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital, das später im Beruf wieder in ökonomisches Kapital zurück konvertiert werden muss. Da der „Wechselkurs“ dieser beiden Kapitalsorten von der sozialen Stellung abhängig ist, ist es für bildungsfernere Schichten schwieriger das Studium beruflich adäquat umzusetzen, d.h. der „Wechselkurs“ für die Umwandlung ist höher als bei Akademikerkindern (vgl. ebd.: 119). Diese sind sich des Ertrages der höheren Ausbildung im eigenen Feld eher bewusst, was an den teilweise ausgeprägten Berufsvorstellungen (den Ideen) und der teilweise bereits in Angriff genommenen Umsetzung deutlich wird (vgl. Kap. 4.3.5 und 4.4.3). Bei Studierenden aus bildungsferneren Schichten sind häufiger auf Praxis und Anwendbarkeit zielende Vorstellungen zu finden, wohingegen sich Studierende aus bildungsnahen Schichten auch von „klassischen“ (theoretischen) Inhalten des Studiums motivieren lassen (wie später noch besprochen wird).

Die Diskrepanz (Der Unterschied im „Wechselkurs“, Mehrarbeit und -aufwand), die bei bildungsfernen Schichten höher ist, wird in der Auseinandersetzung mit der Anwendbarkeit und Berufstauglichkeit der Lehrinhalte (Konvertierung von kulturellem Kapital in ökonomisches Kapital) erst aktuell (vgl. Beispiel drei. Kap. 5.3). Es stellt sich die Frage, ob sie bereit sind, das ökonomische Kapital in ein Studium zu investieren, in dem für sie die Rückumwandlung schwieriger ist, oder ob sie ihre finanziellen und zeitlichen Ressourcen besser in ein Studium investieren, mit dem sie ihr kulturelles Kapital in einem anderen, leichter zugänglichen Feld wieder in ökonomisches Kapital umsetzen können, wenn sich der Zugang zum ursprünglichen (Interessen-) Feld und seinen Positionen als schwierig herausstellt.

Die Wahl eines Studiums steht bereits in Verbindung mit der sozialen Schichtzugehörigkeit. Unger beschreibt die Verteilung der sozialen Schichten auf wissenschaftliche Universitäten, Kunstuniversitäten und Fachhochschulen: StudienanfängerInnen aus gehobenen Schichten tendieren eher dazu Studien an wissenschaftlichen- und Kunstuniversitäten zu belegen, jene aus niedrigeren sozialen Schichten eher an (anwendungsorientierten und praxisnäheren) Fachhochschulen (vgl. Unger et.al. 2010 c: 71). Diese Studierenden streben damit die zu erwartenden Positionen in einem für sie erreichbar scheinenden „Möglichkeitsfeld“ an. Die Studienauswahl wird somit durch das kulturelle (Wissen über Bildung) und das soziale Kapital (Möglichkeiten der Verwertung der erworbenen Bildung) der jeweiligen sozialen Schicht beeinflusst. Fuchs-Heinritz (2005) schreibt über Bourdieus Sicht auf die „soziale Laufbahn“ (*trajectoire*): „[Die] Einstellung der Menschen gegenüber der

Zukunft hängt von der kollektiven Laufbahn ihrer Klasse bzw. Klassenfraktion ab“ (ebd.: 196).

Die Überlegung der Konvertierung und Rückkonvertierung von ökonomischem und kulturellem Kapital, relativiert sich im Kontext der Massenuniversität¹² und eines relativ großen Studienfachs wie der Anthropologie. Der Studienzugang wurde durch den Wegfall der Studiengebühren und ein gut ausgebautes Stipendiensystem erleichtert. Ein großer Teil der befragten Studierenden (teil-) finanziert sich über ein Stipendium. Ökonomisches Kapital in kulturelles umzuwandeln ist daher einfacher und „billiger“ als die Rückumwandlung von kulturellem in ökonomisches Kapital aufgrund der Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt und der Begrenztheit der fachspezifischen oder fachnahen Beschäftigungsmöglichkeiten als Effekt der „Massenuniversität“ und eines „Massenfachs“. ¹³

Studierende, denen zu Beginn des Studiums der Überblick über die Lehrinhalte (abgesehen vom Qualifikationsprofil) und die Anwendung in einem möglichen Tätigkeitsfeld fehlt, schwenken möglicherweise in eine „trügerische Laufbahn“ ein. Einen „Lebensentwurf, der auf Versprechungen (z.B. über den Wert einer abgeschlossenen Ausbildung) gründet, die noch einem früheren Systemzustand entsprechen, inzwischen aber keine Gültigkeit mehr besitzen“ (Fuchs-Heinritz / König 2005: 169). Ein abgeschlossenes Studium ist gerade in der Anthropologie keine Garantie für eine adäquate berufliche Einmündung in den Arbeitsmarkt, wo Flexibilität und Eigeninitiative als die erfolgversprechendsten Eigenschaften gelten (vgl. Krotba / Schneider / Schultheis 2003: 48f.).

3.3.2.3 Studienwechsel und Studienabbruch

Da aus den Interviews auch Absichten von Studienwechsel und -abbrüchen hervorgingen (vgl. Kap: 5.3), wird auch das Thema der nicht-andauernden Studienmotivation und Neuorientierung behandelt. Als theoretischer Hintergrund dient die Studie des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) von Kolland (et.al.) (2009) „Studien-

¹² Zur „Expansion“ des Hochschulsektors siehe Windolf (1990). Die Situation in Österreich stellt Unger et.al. (2010 c) dar: „Die Zahl der inländischen Studierenden an österreichischen Hochschulen (exkl. Privatuniversitäten) hat sich in den letzten 40 Jahren mehr als vervierfacht [...] Studierten 1970 noch rund 45.000, so waren es im Wintersemester 2008/09 etwa 213.000 inländische Studierende“ (Unger et.al. 2010 c: 30).

¹³ Rogler (2008) spricht von einer „sinkende[n] Exklusivität von Bildungstiteln. [Ein] Studienabschluss bedeutet nicht mehr unbedingt die Zugehörigkeit zu einer Bildungselite“ (vgl. ebd.: 102).

wechsel an Universitäten“, die Arbeit zum Thema Studienabbruch von Kolland (2001) sowie die Diplomarbeit von Habacher (2008) „Die Senkung der Studienabbruchsrates“, um verschiedene Motive des Studienabbruches bzw. -wechsels vorzustellen.

Laut Definition gelten jene Studierenden als echte StudienabbrecherInnen, „die den Hochschulbereich verlassen, ohne einen ersten Abschluss in einem tertiären Studiengang erworben zu haben“ (OECD 2000: 187). Ein temporärer Abbruch liegt vor, wenn über vier Semester keine Prüfungen mehr abgelegt wurden. Bei einem Studienwechsel wird das betriebene Studienfach verlassen, um in einem anderen Studienfach das Studium weiterzuführen (vgl. Kolland 2001: 16).

Bezüglich des Abbruchszeitpunktes kann zwischen frühen, späten und sehr späten AbbrecherInnen unterschieden werden. Frühe Studienabbrecher bedienen sich häufiger einer kurzen akademischen Orientierungsphase. Das Studium wird als Notlösung oder Übergangslösung aufgenommen (vgl. ebd.: 19). Zu dieser Gruppe zählen auch die „unechten Studienabbrecher“, das sind „jene Personen [...], die gar nicht ernsthaft zu studieren begonnen haben“ d.h. nicht an Prüfungen teilgenommen haben (vgl. ebd.: 21). Späte StudienabbrecherInnen sind jene, die das Studium erst nach dem ersten oder im Laufe des zweiten Abschnittes abbrechen, was sich vor allem in den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen häufiger abzeichnet (vgl. ebd.: 183).

3.3.2.3.1 Ursachen des Studienwechsels oder -abbruches

Ein Studienabbruch kann kaum durch Einzelfaktoren erklärt bzw. auf diesen begründet werden. Es ist ein „multikausaler“ und „kumulativer Prozess“ (vgl. Habacher 2008: 57; vgl. Kolland 2001: 8). In der Studie von Thiel et.al. (2007) werden subjektive Gründe des Abbruches zu Typen zusammengefasst: „Verwählte“ – brechen aus Gründen mangelnder Vorinformation ab. „Überforderte“ hatten die Studienanforderungen unrealistisch eingeschätzt. „Enttäuschte“ sehen die Erwartungen von Studienorganisation und Angebot nicht erfüllt. „Frühzeitig Wechselnde“ bedienen sich eines Studiums als Überbrückung (vgl. Habacher 2008: 66). Nach dem Modell von Tinto (1975) wird der Studienerfolg durch akademische und soziale Integration beeinflusst (Die Studienleistung, die intellektuelle Entwicklung sowie die soziale Einbindung) (vgl. Habacher 2008: 35). Ein Abbruch ist hierbei das Resultat einer „fehlgeschlagenen Interaktion zwischen dem Studierenden, der akademischen und sozialen Struktur der Institution“ (Kolland 2001: 7). Neben persönlichen Dispositionen der Studierenden beeinflusst auch Erwerbstätigkeit (vor allem in Endphase des Studiums) den Grad der universitären Integration, was zur Folge hat, dass einigen der ar-

beitenden Studierenden, welche über als 20 Stunden pro Woche arbeiten, die akademische Integration kaum gelingt (vgl. Unger et. al. 2010 c: 175).

Kolland (2009) stellt fest, dass „Personen, die vor allem inhaltlich an einer Studienrichtung interessiert sind [...] bei einer Veränderung der persönlichen Interessenslage eher zu einem Wechsel tendieren“ (ebd.: 28), was bei Studierenden, die berufsorientierte Interessen als Studienmotivation angeben, weniger häufig erfolgt. Als Gründe für einen Studienwechsel (an österreichischen wissenschaftlichen Universitäten) rangieren an vorderster Stelle nicht erfüllte Erwartungen (39%), veränderte Interessen (32%), schlechte Studienbedingungen (19%) und nichtbestandene Prüfungen (16%), während ein ungewisses Berufsfeld (10%) und schlechte Berufsaussichten (12%) weniger oft genannt wurden (vgl. Kolland 2001: 47).

3.3.2.3.2 Bedingungen und Muster des Studienabbruches

Kolland (2001) identifiziert in einer Studie unter österreichischen Studierenden drei Bereiche, die die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs beeinflussen: den sozialen Hintergrund der Studierenden, den Eintritt in die Universität und die Vorbereitung auf das Studium durch das Schulsystem und die Studierenden selbst.

Ebenso wie die individuellen Faktoren hat die soziale Herkunft der Studierenden Einfluss auf den Studienerfolg. Eine akademische Bildung der Eltern hat einen positiven Einfluss auf die Erfolgsaussichten der Studierenden. Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten sind gegenüber jenen aus höheren sozialen Schichten eher in höherem Maße erwerbstätig (Risikogruppe), die Unterstützung durch die Familie ist schwächer ausgeprägt und sie weisen ungünstigere Bildungsvoraussetzungen (z.B. in Form von kulturellem Kapital) auf. Allerdings zeigt sich bei dieser Gruppe eine höhere „Aufstiegsorientierung“ (vgl. ebd.: 27). Akademikerkinder werden häufiger von den Eltern „aufgefordert“ ein Studium zu beginnen, wodurch trotz der „günstigeren soziale Herkunft“ das Abbruchrisiko erhöht ist (vgl. ebd.: 28). Mit einem höheren Bildungsgrad der Eltern weisen die Studierenden einen späteren Studienabbruch auf, wobei der Verbleib an der Universität häufig bis über den zweiten Abschnitt reicht (vgl. ebd.: 30). Die soziale Herkunft ist für die Erklärung der Studienabbruchswahrscheinlichkeit jedoch gering, da innerhalb des universitären Systems weniger soziale Selektionsprozesse wirksam sind. Die eigentliche soziale Selektion findet an den Übergängen der voruniversitären schulischen Ausbildung statt (Selektivität des Schulsystems) (vgl. ebd.: 31; 184).

Neben dem sozialen Hintergrund beeinflusst auch der Zeitpunkt der Aufnahme eines Studiums und die bisherige (schulische oder berufliche) Laufbahn der Studierenden die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses. Ein später Studienbeginn erhöht die Abbruchswahrscheinlichkeit. Das Durchschnittsalter der AbbrecherInnen bei Studienantritt liegt bei 22,7 Jahren, das der AbsolventInnen bei 20,1 Jahren (vgl. ebd.: 32). Weitere beeinflussende Faktoren sind Berufstätigkeit und der zuvor besuchte Schultyp. AbbrecherInnen besuchten eher berufsbildende höhere Schulen (BHS), die einen günstigeren Zugang zum Arbeitsmarkt bereitstellen als allgemeinbildende (AHS) (vgl. a.a.O.). Die Wahrscheinlichkeit einer vorzeitigen Rückkehr in den Arbeitsmarkt erhöht sich auch bei einer zuvor begonnenen oder abgeschlossenen Berufsausbildung: 23% der Abbrecher im Vergleich zu 13% der Absolventen haben vor Studienantritt eine Ausbildung begonnen und 38% der Ersteren zu 16% der Zweiteren waren berufstätig (vgl. ebd.: 33). Der sozialräumliche Faktor weist dabei auf einen Unterschied zwischen Studierenden aus städtischem und ländlichem Umfeld. Vor dem Studium Berufstätige stammen häufiger aus einem dörflichen, nicht-großstädtischem Umfeld (vgl. ebd.: 34).

Im Gegensatz zur schulischen Leistung wird der Vorbereitung auf das Studium durch die Schule mehr Gewicht beigemessen: Die Schulleistungen, gemessen am „Kriterium ‚Noten‘ [sind] keine ausreichende Grundlage für den Studienerfolg“ (ebd.: 36). Auch bei schwächeren schulischen Leistungen treten i.d.R. an der Universität Leistungssteigerungen auf. Bezüglich der Vorbereitung auf das Studium durch die Schule schätzen 2/3 der AbbrecherInnen diese als schlecht ein. Die „Befähigung zur selbstständigen Studiengestaltung“ wird zu wenig entwickelt, was zur Folge hat, dass schlecht vorbereitete StudienanfängerInnen die Universität als „chaotisch“ wahrnehmen und mit der neuen Situation erst umzugehen lernen müssen (vgl. ebd.: 36 - 40).

3.3.2.3.3 Studienbedingungen als Ursache für Studienwechsel oder -abbruch

Von Seiten der infrastrukturellen Bedingungen waren keine wesentlichen Einflüsse auf die Studienzufriedenheit festzustellen (vgl. Kap. 4.2). Die Bewertung von Betreuung, Studiengestaltung und –inhalten stellt jedoch einen signifikanteren Faktor dar. Ungünstige Betreuungsverhältnisse wirken sich auf die Motivation aus: Die „subjektive Unzufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden“ erhöht das Abbruchrisiko um 39% (vgl. Kolland 2001: 150).

Im Hinblick auf die Anwendbarkeit und Verwertbarkeit des gewählten Studiums erwähnt Anna Fischer (2010) Interviews mit drei Studienabbrecherinnen der Anthropologie, deren

Abbruchsgrund mangelnde Berufsaussichten waren (vgl. ebd. 59). Kolland berichtet, dass „[...] Personen, die das Studium als hilfreich für ihren beruflichen Werdegang einschätzen, [...] eine durchschnittlich höhere Studienzufriedenheit [angeben]“ (ebd. 2001: 98). 26% der von Kolland untersuchten StudienabbrecherInnen schätzten die Arbeitsmarktchancen ihres Studienfaches als schlecht ein, wobei vor dem Studium Berufstätige die „praktisch-berufliche Verwertung“ des Studiums kritischer sehen (vgl. ebd.: 193 - 197). AbsolventInnen nehmen den Praxisbezug ihres Studiums als höher wahr, als AbbrecherInnen. In den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern bewerteten 74% der AbbrecherInnen das Studium als wenig praxisorientiert aber nur 58% der AbsolventInnen (vgl. ebd.: 99). „Mangelnder Praxisbezug ist vor allem in den frühen Phasen des Studiums ein Grund, das Studium anzubrechen“ (a.a.O.). Zunehmende Verweildauer im Studium führt zu positiver Bewertung und erfolgreiche Studierende stufen den Praxisbezug des Studiums wiederum höher ein (vgl. ebd.: 191). Ein Zusammenhang von Studienzufriedenheit und Praxis zeigte sich auch unter den Befragten dieser Studie: Jene, die während des Studiums fachbezogenen außeruniversitären Aktivitäten nachgingen, oder diese aus einer Vorausbildung und vorangegangenen Erfahrungen in das Studium integrieren können, bewerten die Studieninhalte positiver und erwogen z.T. den Abschluss eines konsekutiven Masterstudienganges in Kultur- und Sozialanthropologie (vgl. Kap. 4.2.1.2).

3.3.3 Zusammenfassung

Studienmotivation kann in der Studienwahlphase und der eigentlichen Realisierungsphase (während des Studiums) unterschiedlich ausgeprägt sein. Ich unterscheide zwischen der Studienwahlmotivation (Selektionsmotivation) und der laufenden Studienmotivation (Realisationsmotivation). Die anfängliche Unterscheidung zwischen intrinsischer und instrumentaler Motivation erwies sich als unzureichend, denn die Selektionsmotivation zeigte sich in der Analyse der Interviews nicht ausschließlich als bipolar, sondern bewegte sich entlang der entsprechenden Einzelinteressen, sozialstrukturellen Hintergründe und Orientierungsmuster, der verschiedenen Persönlichkeitstypen und Zielausrichtungen der Studierenden. Die Studienmotivation ist dabei nicht starr, sondern ein Prozess, der mit Fortschritt des Studiums Veränderungen unterliegt. Anfängliche Motive, die die Studienwahl bestimmten, können sich unter bestimmten Bedingungen, wie z.B. der Studiensituation und der individuellen Interaktion mit der universitären Umwelt, in einer Realisationsmotivation verfestigen, verändern oder auflösen.

4 EMPIRISCHER TEIL: STUDIENMOTIVATION, STUDIENBEDINGUNGEN, UMGANG MIT DEN STUDIENBEDINGUNGEN UND EINFLÜSSE AUF DIE REALISATIONSMOTIVATION

Der empirische Teil dieser Forschung ist das Ergebnis der Analyse der 41 qualitativen Interviews, durchgeführt unter Studierenden des Bachelorstudiums. Die Aufbereitung der Ergebnisse kann in Motivation, (Studien) Bedingungen und (individuelle) Einflüsse auf die Studienmotivation eingeteilt werden. Im Kapitel *Motivation* (4.1) werden Facetten der Selektionsmotivation besprochen. Kapitel 4.2 klärt die *Einflüsse* der (institutionellen) *Studienbedingungen* und zeigt die Reaktionen der Befragten darauf (Struktur, Inhalte, Lehrende). Der *individuelle Umgang mit den Studienbedingungen* (Kap. 4.3) weist auf individuell gesetzte Handlungen der Studierenden, die sich auf die Realisationsmotivation auswirken. Kapitel 4.4 beschreibt, wie intervenierende Bedingungen, wie die Studienfinanzierung, der Einfluss der Familie (das soziale Umfeld) oder die Ausprägung der Vorstellungen über berufliche Verwendung des Anthropologiestudiums, auf die Realisationsmotivation wirken.

4.1 STUDIENMOTIVATION

Die Studienmotivation (hier, die Selektionsmotivation) wird von den verschiedenen individuellen Lebenssituationen der Studierenden beeinflusst. Das folgende Kapitel veranschaulicht die Ausprägungen der anfänglichen und auch fortdauernden Selektionsmotivation der Befragten. Dabei werden Gemeinsamkeiten in Herkunft, Bildung (4.1.1) und Informationsverhalten (Vorinformation) (4.1.2) untersucht. Eventuelle Berufsziele (4.1.3) stehen im Zusammenhang mit der Studienwahl und insbesondere der Aufnahme eines universitären Studiums. Weiter werden direkte Motivationen, die zum Anthropologiestudium führen, besprochen: Tätigkeiten im Nahbereich der Anthropologie (4.1.3.2) oder ein absolvierter, der Studienwahl vorausgehender, Auslandsaufenthalt (4.1.4). Abgesehen von situativen Motiven das Studium aufzunehmen, besteht eine Reihe verschiedener individueller, aber auch ideologischer Motive für die Studienwahl (4.1.5).

4.1.1 Motivation durch die soziale Herkunft und Umfeld

Die Ausprägung der Motivation ein Studium zu ergreifen kann variieren, bedingt durch Merkmale sozialer Herkunft, wie Bildungsferne oder Bildungsnähe und finanzielle Möglichkeiten der Eltern oder der „kulturellen Tradition“ der Familie. Von den 41 interviewten Studierenden stammten 12 aus (bildungsferneren) Arbeiterfamilien, 9 stammten aus Familien, die als Beamte, Angestellte oder Selbstständige tätig sind (Eltern hatten Großteils Matura) und bei 17 hatten ein- oder beide Elternteile einen akademischen Abschluss. Die Wahrscheinlichkeit ein Studium zu beginnen und die Art des Zugangs variieren dementsprechend: „Für viele Kinder mit bildungsnahen familiären Hintergrund folgt der Weg zum Universitätsabschluss auf Schienen, für jene aus bildungsfernem Milieu bedeutet der Weg an die Universität in vielen Fällen, eine gebrochene oder diskontinuierliche Bildungskarriere hinter sich zu haben“ (Német 2003: 59f.). Im Folgenden bespreche ich den Einfluss der Familie auf die Studienwahrscheinlichkeit und eventuelle Prädispositionen für die Aufnahme eines Anthropologiestudiums, wie Motivation durch Familienmitglieder, Familienhabitus, Internationalität, Austausch- und Studientradition der Familie, sowie dem weiteren sozialen Umfeld und der Wirkung eines möglichen Migrationshintergrundes.

Für mehr als die Hälfte der Befragten aus bildungsnahen Familien, war die Aufnahme eines Studiums gewiss, da in den Familien ein akademischer Abschluss häufig vorkommt.

Bei mir is so, dass meine Brüder alle studiert haben, also eigentlich haben in meiner Familie alle studiert bis auf meine Mutter (...) und das is schon; ich will nicht sagen, das is so eingetrickert, aber es is eher ein großes Wunder, wenn man nicht studieren geht bei mir (QuI20CW).

Die Entscheidung für ein Studium wird auch vom vorangehenden Schultyp beeinflusst. Z.B. nehmen AHS-AbsolventInnen aufgrund ihres allgemeineren Repertoires eher ein Studium auf, als AbsolventInnen einer spezialisierten berufsbildenden (höheren) Schule.

Ja, ich habe die Schule auch in Wien gemacht, Gymnasium, Oberstufenrealgymnasium (...) und (...) die Entscheidung zu studieren- [...] ist einfach Standard (lacht) (QuI29MR).

Eine außerakademische Tätigkeit wäre als vorübergehend gedacht, um Erfahrung zu sammeln: „[...]einfach einmal ein Jahr lang was [...] arbeiten, ins Ausland [gehen] oder irgend was“ (QuI34PV). Im Gegensatz dazu hatten mehrere der RespondentInnen aus bildungsferner Herkunft eine auf Beschäftigung ausgerichtete Vorausbildung in einer BHS absolviert. Ein Berufseinstieg ohne Studium war eher eine Option: „[Dann] war ich noch fünf Jahre Tourismusfachschule, wo ich dann die Matura abgeschlossen habe, und dann war ich [...] zwei, drei Jahre arbeiten eigentlich auf Saison“ (QuI18AE). Die Motivation

zu studieren bedurfte eines Katalysators wie z.B. einen Auslandsaufenthalt oder unbefriedigende Erlebnisse im gewählten Bereich.

Bei Studierenden, deren Eltern Akademiker sind, ist deren Einfluss auf die Studienentscheidung größer: *„I wollt eigentlich gar ned glei studieren [...] i hab da noch kan genauen Plan ghabt- und meine Mutter hat mich überredet“* (QuI34PV). Wohingegen die Aufforderung zum Studium an eine Studierende aus einer bildungsfernen Familie weniger explizit gemacht wurde:

Ja sie ham mich halt, weiß ich nicht, ein bisschen gedrängt, dass ich mich zu irgendwas entscheiden- dass ich halt (..) einen (..) eine Ausbildung noch haben sollt oder irgendwie an Beruf ergreifen oder halt jetzt nicht so nach der Matura nichts machen oder so, aber jetzt wirklich, dass ich studier- (..) nein! (QuI26AH).

Die von den Eltern übernommenen Reisegewohnheiten, berufsbedingte Auslandsaufenthalte und internationale Kontakte sind eine starke Motivation ein Anthropologiestudium aufzunehmen, mit dem diese Aspekte assoziiert werden.

Und eben ja die Lust zu reisen [...] und dadurch, dass meine Eltern sehr viel reisen, war das bei mir nicht anders. Und ja, das passt ja auch ein bisschen zum Studium und ist vielleicht ein Grund, warum ich das dann auch ausgewählt habe (QuI18LN).

Besonders in Akademikerfamilien kann eine internationale „Austauschtradition“ bestehen, in der Kontakte der Eltern an die Kinder weitergegeben werden und diese bereits in der Sekundärstufe umfassende Auslandserfahrungen machen können, welche die Wahl eines Anthropologiestudiums begünstigen:

Wir sind so eine eher traditionsreiche Austauschschüler-Familie kann man sagen, weil meine Mutter hat schon einen Austausch gemacht in den Staaten und meine beiden Brüder. Meine älteren auch (..) und ich hab gesagt: Ich möcht was anderes. [...] Ich hab gesagt ich will was ganz was Exotisches, was ganz was Fremdes einfach [...] und dann dacht‘ ich, ich will mal was völlig anderes, ich will ne andere Religion ich will anders aussehen und ich will einfach was komplett Neues über das ich nichts weiß. (..) und so und dann hab ich ma dacht‘ da geh ich halt nach Asien (lacht) (QuI24AH).

Vierzehn der befragten Studierenden wiesen einen Migrationshintergrund auf oder gehörten einer minorisierten Gruppe an¹⁴. Sie stammen vorwiegend aus städtischen Kontexten

¹⁴ Der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, bzw. Angehörigen einer minorisierten Gruppe (14 Personen) am Sample der Befragten (41 Personen) entspricht nicht dem realen Anteil eben dieser Studierenden unter den Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie. Das Zustandekommen dieser Verteilung fußt in den individuellen Präferenzen der Mitglieder der Forschungsgruppe während der Auswahl der Inter-

(auch EU-Ausland) und zählen zur mittleren- bis gehobenen Schicht (Beamten- und Akademikereltern). Durch das Studium der Anthropologie wird erwartet, einen Zugang zu Vernetzungsplattformen, aber auch Erfahrungsaustausch in Peer-Groups zu bekommen.

Ich bin als das, was ich früher angesprochen habe, nämlich diese europäischen Träumereien von einem reibungslosen Multikulti, in dieser Art bin ich glaube ich sozialisiert worden und das war für mich klar: Ich will Sprachen und ich will Leute, unterschiedliche Leute, ich will nicht einfach nur, das hat vielleicht auch was mit den Eltern zu tun, ja sicher sogar (QuI7LN).

Ein Anreiz für die Aufnahme eines kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiums ist die Auseinandersetzung mit Sprache und Herkunftsregion der (migrierten) Eltern und dadurch eine Beschäftigung mit dem eigenen Identitätskonzept: *[...] dass ich über andere Kulturen lern, das war irgendwie mehr der Anreiz, weil ich bin ja selber konfrontiert mit (...) also, meine Kultur ist die Kultur von meinen Eltern (QuI13CW).* Die Anthropologie ermöglicht es, Qualifikationen zu erwerben, die die Auseinandersetzung mit wahrgenommenen (z.T. selbst erfahrenen) Themen erleichtern, wie z.B. Rassismus, Migration oder Identität. Die Anthropologie ermöglicht auch die Verarbeitung dieser (oft selbst erfahrenen) Themen im Rahmen eines Studiums:

[...] da hab ich mir gedacht hab, ja es [Anthropologie] passt so gut zu mir. Also wegen den Sprachen und dass ich das irgendwie auf mich selber anwenden kann. [...] Ich fühl mich eigentlich mehr als Österreicherin als irgendwas anderes und als Asiatin überhaupt nicht also. Also es fragen mich immer wieder, ja von wo kommst du, von wo kommst du? Und ja [...] ich schau einfach gar nicht so aus [...] (QuI19AE).

Im außerfamiliären Umfeld werden StudienanfängerInnen häufig durch Bekannte motiviert, die ihre eigenen Erfahrungen mit dem Anthropologiestudium weitergeben. Dies geschieht öfter auf Reisen, über Dritte, wobei Kontakte aufgebaut werden und der Zugang zu bereits Studierenden über diese Personen erfolgt. Ein weiterer Einfluss, vor allem in städtischen Kontexten, sind Freunde mit Migrationshintergrund, die sich in ihrer Kultur und Religion unterscheiden. Die dadurch ausgelöste Auseinandersetzung mit dieser Kultur und Religion macht das Anthropologiestudium „interessant“. Tätigkeiten vor dem Studium, wie pädagogische, soziale oder caritative Aktivitäten, vor allem ein Zivildienst im Bereich sozialer Arbeit und Betreuung von MigrantInnen, in dem auch Studierende der Anthropologie Praktika absolvieren, sind häufige „Kontaktstellen“ zum Fach.

viewpartnerInnen. In dieser Arbeit wird jedoch kein Anspruch darauf erhoben, in dieser Hinsicht repräsentativ zu sein.

4.1.2 Motivation durch Vorinformation

Aus den Daten geht hervor, dass Studierende aus bildungsnahen Schichten sich besser und direkter über das Anthropologiestudium informierten als Studierende aus bildungsfernen Schichten, sei es durch direkte Information von Familienmitgliedern oder bekannten Studierenden oder über ein bereits begonnenes Zweitstudium. Der Großteil der Befragten informierte sich über das Internet, hier vor allem über die Institutshomepage und die Seiten des Student Point (URL 13). Aber während die Vorinformation bildungsferner Schicht eher über das Internet erfolgte, machte ein Teil der RespondentInnen aus Akademiker- und Beamtenfamilien auch einen Blick in das kommentierte Vorlesungsverzeichnis (KOVO) (URL 16). Das auf der Homepage einsehbare Qualifikationsprofil der Kultur- und Sozialanthropologie klingt für sozial-Affine (Vorausbildung im Sozialbereich) ansprechend, wobei aber hinsichtlich der Studienwahl kaum direkte Information oder Gespräche gesucht werden.

Wenn auch bei dieser Gruppe die Bezeichnung Kultur- und Sozialanthropologie eine Assoziation mit Sozialberufen hervorruft, so war das Fach einem großen Teil der StudienanfängerInnen zuvor unbekannt:

„Ich wusste nicht, dass es das gibt [...] ich hatte keine Ahnung [...] dass es angeboten wird“ (QuI29MR). „Ich musste erst nachschauen, was Anthropologie heißt. Ich wusste auch nicht, worauf ich mich genau einlasse. Ich habe nur die Berufsziele gesehen und gedacht, „ja, ok, könnte so in die Richtung passen, was ich will“ (QuI15CW).

Die Bezeichnung Kultur- und Sozialanthropologie war unter den StudienanfängerInnen nicht durchgehend geläufig, anstatt dessen aber die Begriffe Ethnologie und Völkerkunde.

Meine Mama hatte auch immer die GEO abonniert [...] aber da findet man [...] halt auch mal von Zeit zu Zeit das Wort Ethnologie und so. [...] Und dann hab ich eben den Studienführer aufgemacht und gesehen, dass es Kultur- und Sozialanthropologie gibt, wo ich erst dachte, es sei natürlich was ganz anderes und dann festgestellt, dass es halt Ethnologie [ist] (QuI14AE).

Der „Klang“ der Fachbezeichnung alleine kann das Interesse für das Studium wecken und zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den Inhalten anhand weiterer Recherchen anspornen:

Ich habe das mal vom Namen gut gefunden und habe mich ein bisschen auf der Homepage eingelesen (QuI4TG). Und das klang irgendwie voll gut, also Kultur- und Sozialanthropologie,

und dann hab ich mal im Forum herumgestöbert, was die Leute so schreiben und das klang eigentlich ganz gut so (Qu15CW).

Die eigentliche Studienwahlentscheidung kann nach dem zufälligen „Finden“ des Studienfachs und kurzer Vorinformation relativ rasch und spontan erfolgen:

Ich bin eher so praktisch und hab halt geguckt, was es so alles gibt und, glaub ich, mehr oder weniger zufällig dann auf den Studiengang geklickt und mir das durchgelesen und war direkt: schju:u [Nachahmung Raketenstart o.ä.]. Das ist genau das, was ich machen will! (Qu16AE).

Im Gegensatz zu uninformierten Studienwahlentscheidungen erfolgen gut begründete durch einen Zugang über Tätigkeiten vor dem Studium, wie Auslandsaufenthalten, Tätigkeiten im Bereich der Pädagogik, in der Entwicklungszusammenarbeit und der Migrationsarbeit. Direkte Kontakte mit arbeitenden AnthropologInnen, die Vorinformationen und Einschätzungen bezüglich der Berufsfelder- und Chancen geben können, waren dort möglich. Auch aus einem zuvor gewählten Erststudium heraus besteht die Möglichkeit eines „Reinschnuppern“ in die Anthropologie, um an das Erststudium „irgendwie noch was an[zu]hängen“ (Qu134PV).

4.1.2.1 Vorstellungen vom Fach Anthropologie

Zum Hintergrund der Studienwahl gehören bestimmte Vorstellungen von den Tätigkeiten und Eigenschaften arbeitender AnthropologInnen. Diese Vorstellungen beinhalten die Form der Tätigkeiten von BerufsanthropologInnen, durch das Studium erworbene und persönliche Eigenschaften, sowie den späteren Arbeitsbereich.

Die Vorstellungen über die Tätigkeiten zeichnen ein Berufsbild, das von selbstständigen und projektbezogenen Arbeiten ohne feste Anstellung ausgeht. Das Studium ermöglicht vielseitige Einsatzmöglichkeiten und bereitet auf multiple Tätigkeiten vor. Flexibilität und Mobilität gelten als Eigenschaften, die dafür erforderlich sind. Die Mobilität betreffend gibt es die anfängliche Vorstellung eines interessanten, leichten „Urlaubs- Lebens“ in verschiedenen Phasen des Berufes „weil man von den Professoren immer so hört: ja, wir sind jetzt wieder auf Feldforschung. Und na ja, toll, die machen Urlaub und fahren jetzt irgendwo hin“ (Qu115CW). AnthropologInnen zeichnen sich durch umfangreiches Wissen, „theoretisches Wissen [...] dem Handwerkzeug, [...] mit dem man arbeitet“ (Qu141PG) und durch die Fähigkeit, „[...] dass man sich gut ausdrücken [kann]“ (Qu15TG) aus, um in Diskussionen zu fachrelevanten Themen Stellung zu beziehen. Das Studium vermittelt kompetenten Umgang mit "anderen" Kulturen im Falle eines Auslandsaufenthaltes, wobei

Empathie und Involviert Sein in die Lebenswelt der Beforschten auch verlangen eine gewisse Verantwortung (Advokat der Beforschten) im Feld zu übernehmen. Der Beruf eines / einer AnthropologIn wird in der Position eines / einer VermittlerIn zwischen verschiedenen Kulturen und weltanschaulichen Vorstellungen gesehen: „[...] *verschiedenste Perspektiven zu verstehen, zu akzeptieren, anzuerkennen und miteinander in Verbindung zu bringen. [...] als Vermittler zu fungieren und eine Verbindung, oder einen gemeinsamen Weg zu finden. Ich glaube, das können Anthropologen gut*“ (QuI2TG).

Einige der persönlichen, nach außen gerichteten Eigenschaften sind „Kommunikationsfähigkeit“ und "Weltoffenheit", was bedeutet: „[...] *nicht irgendwie Barrieren ziehen und sagen, [...] deswegen will ich's jetzt nicht erforschen“ sondern da halt wirklich, wirklich offen sein*“ (QuI6TG). Nach innen gerichtete Eigenschaften umfassen Reflexivität (Erkennen eines möglichen Ethno- oder Eurozentrismus), Wertfreiheit durch Hinterfragen eigener Wertvorstellungen, nicht-urteilende Haltung gegenüber anderen Menschen und Kulturen, sowie Verantwortungsbewusstsein gegenüber den „Beforschten“, der Wissenschaft und generell verantwortungsbewusstes Handeln.

Das vorgestellte Berufsbild der Anthropologie wird Großteils durch Auslandsaufenthalte oder Feldaufenthalte (auch im Inland) bestimmt. Längere Auslandsaufenthalte "ergeben" sich durch Mitarbeit an Projekten, kürzere Auslandsaufenthalte im Zuge einer eigenen Feldforschung. Ein kleiner Teil der Befragten sah die Aussichten pessimistischer: „*Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass wirklich Ethnologen, also die das Studium abgeschlossen haben, im Endeffekt was ganz was anderes arbeiten, was überhaupt nix mit dem Studium zu tun hat*“ (QuI34PV).

4.1.3 Motivation durch vorangegangene Ausbildung und (Berufs-) Ziele

Die Studienentscheidung liegt an einem Kreuzungspunkt zwischen dem bisherigen Bildungsweg und den zukünftigen Tätigkeitswünschen. Die Art der (Vor-) Ausbildung (berufsbezogen oder allgemeinbildend) prägt die Studienrichtungsentscheidung mit.

Unter den Befragten, die eine allgemeinbildende höhere Schule absolvierten oder aus bildungsnahen und höheren sozialen Schichten stammen, gaben mehrere (13 Befragte) an, nach dem Abschluss der Sekundärstufe ein Studium aufzunehmen, ohne die Studienwahl

mit einem bestimmten Verwertungszusammenhang¹⁵, sondern mit einem (unartikulierten) Interesse zu begründen und gingen mit wenig ausgeprägten Berufsvorstellungen ins Studium. Die Beschäftigungschancen und eine eventuelle Einkommenssicherheit werden durch ein absolviertes Studium höher eingeschätzt:

Ich hab mir einfach gedacht, Studieren ist einfach sicherer, weil danach hast du das. Dann kannst du ja noch immer was anderes machen [...] einfach nur dass du diese Sicherheit hast. [...] Und nach einem Studium sind die Arbeitschancen einfach höher (QuI19AE).

BHS-AbsolventInnen (HTL, HLW, HBLA), insbesondere wenn bereits Berufserfahrungen gemacht wurden, gaben häufiger an, das Anthropologiestudium als Bildungshintergrund und Kompetenzerweiterung zur im Vorfeld abgeschlossenen Ausbildung (besonders bei Sozialberufen, 14 Befragte) zu verwenden. Das Studium wird nicht als Berufsausbildung gesehen, der Bildungsaspekt steht dabei im Vordergrund. Die Anthropologie dient hier als Hintergrund, um das Verständnis für soziale- und kulturelle Zusammenhänge zu schärfen, die sich in anderen - vor allem Sozialberufen - zeigen (z.B. in der Betreuung von MigrantInnen).

4.1.3.1 Verwertungszusammenhang der Studienwahl

Drei hauptsächliche Zugänge lassen sich unterscheiden: Das Interesse am Fach ohne Absicht einer direkten beruflichen Verwertung der fachspezifischen Inhalte, ein Interesse an den (meist praxisbezogenen) fachspezifischen Inhalten, wobei eine berufliche Verwertung angestrebt wird. Der dritte Zugang sieht das Fach als eine Ergänzung zu bestehenden Interessen- und Tätigkeitsfeldern. Im Folgenden werden die geäußerten Verwertungszusammenhänge der Studienwahl angeführt.

Rund ein Drittel der Befragten gab an, die Studienwahl getroffen zu haben, ohne ein berufliches Interesse zu berücksichtigen, und den Auswahlgrund nicht benennen zu können oder sich dessen nicht bewusst gewesen zu sein: „*[Hauptsächlich] aus Interesse also jetzt noch nicht, wie gesagt, noch nicht berufsorientiert*“ (QuI16AE). Die Studienwahl wurde begründet mit: „*weil's mi einfach sehr angesprochen hat [...]*“ (QuI36PG), „*[...] genommen, was mir- was am interessantesten vorgekommen ist*“ (QuI30MR). Hierbei wurde keine nähere Information zu einer bestimmten (fachlichen) Motivation angegeben, die Entwicklung einer solchen aber im Laufe des Studiums erwartet.

¹⁵ Unter dem Begriff „Verwertungszusammenhang“ verstehe ich eine Studienwahl mit der bewussten Absicht der (beruflichen) Verwertung des Studiums in einem bestimmten Feld.

Nein, also, ich hab das Studium auch nicht gewählt, weil ich geglaubt hab, mit dem was Bestimmtes arbeiten zu können, ich mach es [...] rein aus Interesse. Philosophie ist ... noch ein besseres Beispiel dafür, dass man nachher nicht unbedingt ein breites Feld an Berufsmöglichkeiten hat, sondern im Endeffekt studiert, weil es einem interessiert und nachher halt das Bestmögliche draus macht (Qul37PG).

Nein, gar nicht. Also ich hab schon mir Gedanken gemacht ja o.k., was mach ich dann, richtig, aber ich hab mir gedacht, wenn ich dann rein komm ins Studium und mal sehe o.k., was es alles behandelt, dann werd ich schon irgendwie so Schritt für Schritt mal wissen, wo ich was machen kann und dann, was mich interessiert (Qul39PG).

Die „Vielseitigkeit“ des Anthropologiestudiums wurde von einigen der Befragten positiv bewertet und auch als Selektionsmotiv genannt. Die Vielseitigkeit, d.h. ein Studium mit breit angelegtem Inhalt, ermöglicht auch den Aufschub einer konkreten Berufs- oder Richtungsentscheidung. Die Studienwahl gewährt ein „Moratorium“ und ermöglicht eine anfängliche Orientierung (vgl. Asmussen 2006: 213).

Ich - einfach nur am Anfang hatte ich Angst mich festzulegen. Ich wollte nicht nur etwas haben und einfach nur- nur das haben. Ich hab irgendwas Breites gesucht. Etwas mit allem drin. Und irgendwie Kultur- und Sozialanthropologie war für mich etwas, was alles hat irgendwie, alles was mich interessiert. Es war einfach etwas, was- was mich nicht irgendwie, nichts Gebundenes, was mich festhält oder so (Qul19AE).

Das breite Lehrangebot der Studienrichtung wurde insofern positiv bewertet, als dass es für später mehrere berufliche Möglichkeiten offen hält: „[Ich] habe das damals halt so gesehen, dass (.) es nur ein Weg sozusagen ist. [...] Und bei der KSA ist mir vorgekommen, als hätt ich mehrere Richtungen, wenn ich dann fertig bin, zur Auswahl. Und deswegen wollte ich KSA machen, nicht Soziale Arbeit“ (QuI27AH).

Im Falle eines Doppelstudiums wurde das Anthropologiestudium durchgehend ergänzend zu anderen akademischen Bereichen ausgewählt. Eine hauptsächliche Verwertung des Studiums in einem späteren Tätigkeitsfeld gaben jene mit langen Reiseerfahrungen an. Circa ein Drittel der Befragten hatte vorangehende berufsvorbereitende Ausbildungen absolviert und sah die Verwertung des Anthropologiestudiums im Rahmen dieser Tätigkeit. Die häufigste Nennung waren Berufsinteressen im Sozialbereich, die in Zusammenhang mit dem Studium der Kultur- und **Sozial**anthropologie gebracht wurden.

Ja, ich war auf der BEST, dort habe ich nicht wirklich etwas gefunden was mich wirklich interessiert hätte, weil ich da noch voll auf die Sozialarbeit versteift war, und ich habe halt gesucht nach etwas, was so in eine ähnliche Richtung geht (Qul14TG).

Die vorangehenden Ausbildungen waren Sozialpädagogik, Sozialmanagement und vor allem bei Männern Tätigkeiten während des Zivildienstes.

Ein häufig genannter Verwertungszusammenhang der Studienwahl umfasste Tätigkeiten in verschiedenen Regionen: „[...] *mal hinaus in die große weite Welt*“ (QuI4TG). Das Studium und der „Beruf Anthropologe“ ermöglichen das Reisen und Arbeiten im Ausland: „[I]n einem anderen Land arbeiten, Kinderheim oder so, und das war auch ein Grund, wie ich auf das dann gekommen bin“ (QuI3LN), sowie Beschäftigung in internationalen Berufsfeldern „[...] *im Bereich Menschenrechte, NGO, Entwicklungszusammenarbeit*“ (QuI8LN).

Ein Verwertungszusammenhang im unmittelbaren sozialen Umfeld der Studierenden besteht in der Aneignung von Fähigkeiten zur Diskussion und Argumentation durch die Studieninhalte. Die im Studium erworbenen Einsichten und Argumentationsansätze helfen bei der Bewältigung alltäglicher Situationen, in denen anthropologisches Wissen relevant sein kann, z.B. in der Familie oder im näheren sozialen Umfeld, häufig „zu Hause“ (eher bei ländlicher Herkunft) gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit:

[Dass ich] viel stärker argumentieren und diskutieren kann [...] i hob immer schon die Einstellungen g'hobt, oba i hob nie gewusst, wie kann i des artikulieren, wie kann i ihnen des klor mochn [...] also sie san hetz nit so stork ausländerfeindlich wie der Rest von der Familie [...] (QuI25AH).

Die Motivation von Studierenden mit gebrochener Bildungslaufbahn läuft auch auf eine Erhöhung des sozialen Status hinaus. Bildungstitel und damit einhergehende Statuszuwächse verschaffen mehr (wirtschaftliche und soziale) Möglichkeiten:

Man hat einfach den Zugang und die Möglichkeit zu Wissen, zu großen Bereichen von Wissen. [...] die Möglichkeiten, die bestehen san einfach größer. (...) Und ich denk, die sollten wir glaub ich auch nützten, auf jeden Fall. Wenn man noch die Möglichkeit dazu hat- (...) sollte im Grunde auch allen gegeben sein (QuI23AH).

Explizites Interesse an wissenschaftlichen Themen wurde in Verbindung mit der Studienwahl nicht genannt. Deshalb ist es hier nicht sinnvoll bezüglich der Studienwahl von wissenschaftlichen Interessen (besonders von intrinsischer Motivation) zu sprechen: sondern eher von Interessen- und Verwertungszusammenhängen, die sich vor Studienbeginn manifestierten.

4.1.3.2 Zusammenhang mit einer vorangegangenen Ausbildung

Die Hälfte der Befragten, die angaben, dass ihre Studienwahlentscheidung im Zusammenhang mit Sozialberufen stand, stammt aus niedriger sozialer Schicht. Da die Vorinformation eher über das Internet (Institutshomepage) eingeholt wurde, erfolgte oft nur eine knappe Beschäftigung mit den Inhalten des Faches. Es wurden wenige direkte Informationen oder persönliche Erfahrungsberichte eingeholt. Das Qualifikationsprofil der Kultur- und Sozialanthropologie (vgl. URL 14) klingt für viele „Sozial-Affine“ interessant: *„Ich habe nur die Berufsziele gesehen und gedacht: ja, ok, könnte so in die Richtung passen, was ich will“* (QuI15CW). Hier stellten sich zwei Zugangsmodi heraus, die das Verständnis der StudienanfängerInnen von den Inhalten und Tätigkeitsfeldern der Kultur- und SozialanthropologInnen im Hinblick auf ihre zuvor erhaltene Ausbildung im Sozialbereich beschreiben. Die Kultur- und Sozialanthropologie wird als dem Sozialbereich nahestehendes Studium angesehen und dient als Ergänzung bzw. Erweiterung der vorhergegangenen Ausbildung:

Wenn i KSA studier, dann kann i die Sozialpädagogik mit der KSA verbinden (..) und praktisch, wie jetzt a schon vorm Studium, mit Asylwerbern arbeiten oder mit Migranten, kann i nachher auch mit Migranten arbeiten oder mit Asylwerbern. (..) Hob i ma docht, des lässt sich eigentlich gut verbinden (.) [...] I hob die Ausbildung schon. Wenn i das jetzt noch dazu moch, hob i anfoch nur noch mehr Wissen über des (..) (QuI25AH).

Im zweiten Zugang scheint eine ungewollte Parallelisierung der Fachrichtungen „Soziale Arbeit“, „Sozialmanagement“ etc. mit dem Titel der Studienrichtung „Kultur- und Sozialanthropologie“ zu existieren. Die Studienwahl wurde anhand falscher Vorstellungen von den Studieninhalten getroffen, die von den gewünschten Qualifikationen abweichen:

[...] dass sie ziemlich viel (.) sich selber beibringen musste also so von Projektarbeit und Teamführung und alles drum und dran (.) u:und das sind halt eben solche Sachen, die man bei Soziale Arbeit zum Beispiel bei Pädagogik mehr unternimmt oder mehr durchmacht. [...] aber momentan (.) [lacht] da würd ich schon gern wechseln, aber ich bin kurz vorm Schluss und deshalb wollt ich das jetzt nicht hinschmeißen (QuI27AH).

Diese Sozial-Affinen bewerten die kurze Studiendauer des Bachelorstudiums überwiegend positiv, da ein regulärer Abschluss auch bei einer Fehlentscheidung in der Studienwahl ohne allzu langes Verweilen im Studienfach möglich ist. Aufgrund der abweichenden Erwartungen an die Lehrinhalte des Studiums herrscht eine ambivalente Haltung gegenüber einer möglichen Spezialisierung und der thematischen Fülle und Vielseitigkeit der Anthropologie. „Bunte“ (regional- und thematisch interessante) und anwendungsorientierte Lehrinhalte wirken motivationssteigernd, da diese einen Bezug zu den gewünschten Qualifikationen

herstellen. Von den Befragten dieses Motivationstyps wird kein oder ein nicht konsekutiver Masterstudiengang in Betracht gezogen. Die meisten gaben an, mit dem Bachelor-Titel abschließen zu wollen.

4.1.4 Motiv Auslandsaufenthalt und Reiseerfahrung

Auslandserfahrung war zentral in den Gesprächsabschnitten über Selektionsmotivation, lediglich vier der Befragten erwähnten keinen Auslandsaufenthalt und keine Reiseerfahrungen. Studierende aus bildungsfernen Schichten (Arbeitereltern), vor allem jene mit einer gebrochenen Bildungslaufbahn, gaben eher längere Auslandsaufenthalte (von einem halben bis mehreren Jahren) an, als Studierende aus bildungsnahen Schichten (Beamte und Angestellte). Diese machten dagegen eher kürzere Reisen, diese aber dafür häufiger (19 der Befragten gab einen langen Auslandsaufenthalt an, 17 eher kürzere Auslandsreisen). Die Auslands- bzw. Reiseerfahrung war bei den Befragten aus bildungsnahen Schichten häufiger durch die Reise- und Austauschtradition in der Familie, etc. motiviert. Längere Aufenthalte fanden hier u. a. im Zuge eines institutionalisierten Schüleraustausches (Austauschjahr) oder einer individuellen Reise statt, wohingegen lange Auslandsaufenthalte von Studierenden mit berufsbezogener Vorbildung eher nach einer abgeschlossenen oder vor einer folgenden Ausbildung absolviert wurden und z.T. in Verbindung mit der vorangegangenen Ausbildung standen.

Motivation durch Reisen oder Auslandsaufenthalt bedeutet: Die Entscheidung oder die Idee Anthropologie zu studieren fiel im Ausland während eines längeren oder kürzeren Auslandsaufenthalts, auch durch mehrere Auslandsaufenthalte in der Vergangenheit, die aktuell im Zusammenhang mit der Selektionsmotivation stehen. Ein Auslandsaufenthalt bedeutet im Unterschied zu einer Reise einen Aufenthalt über eine längere Zeit zu einem bestimmten Zweck, ob Weiterbildung, Studium, Arbeit oder sonstige Tätigkeiten mit einem nicht-touristischen Hintergrund (obwohl dies meist verbunden wird). Die Beschäftigung während des Auslandsaufenthaltes kann Fachnähe oder thematische Bezüge zur Anthropologie aufweisen (Spracherwerb, Mitarbeit in Sozialprojekten, EZA und Mitarbeit in NGOs).

Und nachdem ich dann mit der HTL fertig war, bin ich eben zwei Jahre nach Lateinamerika gegangen und dann habe ich beschlossen, Anthropologie zu studieren [...] Ich habe ein Jahr lang gearbeitet, in Nicaragua an einer (Uni?), in (Orakan?), an der Atlantikküste. Da sind, glaube ich, 70% der Bevölkerung Indigene. [...] Dort war ich ein Jahr, ich habe dann auch versucht, ein bisschen Miskito zu lernen, und dann bin ich ein Jahr lang von Nord nach Süd herumgefahren (Quil2TG).

Auslands- und Reiserfahrungen bedingen weltanschauliche und persönliche Veränderungen, wobei sich folgende Muster ausmachen ließen: Nach dem Auslandsaufenthalt erfuhr der / die Interviewte eine Veränderung der Einstellung zum „Eigenen“, zur „westlichen Lebensweise“ und erlangte einen kritischen Blick auf die eigene Gesellschaft. Die Rückkehr in die eigenen Gesellschaft verursachte „eine eher schwierige Eingewöhnungsphase“, die als „Kulturschock“ bezeichnet wurde (QuI24AH). Durch Konfrontation mit in den Reisedestinationen herrschenden Bedingungen wurde ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit „[...] eine Art Weltenbewusstsein“ (QuI18AE), ausgelöst. Durch die Erfahrung während des Auslandsaufenthaltes hat sich bei einigen das soziale Umfeld verändert, denn aus der Reiseerfahrung erwuchs eine (gesellschafts-) kritische Haltung, die das gewohnte Umfeld nicht teilt. Neue Themen wurden erschlossen:

Ich hab mir einfach auf einmal über ganz andere Dinge Gedanken gemacht als SIE und ich fand dann auf einmal das Gespräch über: keine Ahnung- „Welche Schuhe hab ich mir gestern gekauft“ oder irgendwie- NICHT sehr interessant, sondern da hab ich halt auch g'merkt, irgendwie gibt's noch viel mehr Dinge, über die man sich Gedanken machen kann (QuI9TG).

Auslandserfahrung verschaffte über die eigenen Interessen Klarheit und ließ den bisherigen Lebensentwurf neu bewerten. Eine weitere Reaktion auf kulturelle Unterschiede während des „Lebens in einer anderen Gesellschaft“ kann mit Exotismus bezeichnet werden, worin „die Anderen“ als „begehrte Alternative“, als Gegenwelt zur eigenen Gesellschaft empfunden werden (vgl. Fischer 2010: 33): [...] (..) *das hat mich irgendwie so begeistert, so, so, freundliche Leute, und die Mentalität [...]* (QuI32MR).

4.1.5 Persönliche Motive und Weltanschauungen

Német (2003: 40) zitiert Flueglis (1985) Kategorisierung verschiedener Motivationstypen unter AnthropologInnen, wie z.B. den „Reise-Fan“, den/die „Mystik- und Indianerfreak“, die vorwiegend auf Frauen zutreffende Kategorie „Matriarchats-Enthusiastin“, die anarchistisch ausgerichtete, gegen ungerechte Verhältnisse arbeitende „Stadtguerilla“, die „Dritte-Welt-Verantwortlichen“, und die „Jungen Wissenschaftler“, etc. In der Analyse der Interviews konnten weitere Motive ausgemacht werden, die entweder einem größeren ideologischen Gebiet oder einem persönlichen Umstand oder Ziel der Befragten entsprechen.

Die / der EsoterikerIn spricht über esoterische-, New Age- oder spirituelle Themen in direkter oder indirekter Verbindung mit der Studienentscheidung:

[...] ich habe mich eben ziemlich viel mit Buddhismus beschäftigt. Ich war vorher in einem (tibetischen?) Zentrum [...] Dann habe ich eine Zen-Lehrerin kennen gelernt und habe dort ein paar Jahre praktiziert. [...] hab halt auch von Carlos Castaneda [...] Bücher gelesen und bin durch das auf das gekommen und hab mich dadurch entschieden, dass ich Ethnologie also Kultur- und Sozialanthropologie studier (QuI5LN).

An feministischen Themen interessierte Studierende beziehen sich bei Studienbeginn auf durch Medien popularisierte Gender-Themen, die meist Entwicklungsländer adressieren:

Ich möchte was für Mädchen tun, die da beschnitten werden und für die Frauen, die verbrannt werden, weil drei Männer der Familie behaupten sie habe ihren Mann betrogen oder so. Also diese ganzen unterdrückten Frauen da in der arabischen Welt oder in der afrikanischen Welt. (QuI39PV).

Die Motivation „*Helfersyndrom*“ (QuI4TG) beinhaltet den Wunsch, bzw. das Bestreben des helfenden Eingreifens basierend auf den im Studium erworbenen Fähigkeiten und impliziert eine soziale Affinität: „[...] für Menschen Sachen zu machen. [...] in der Lage sein, irgendwie ein bisschen was zu verändern“ (QuI14AE). Die Hilfsbereitschaft richtet sich vor allem an das Ausland, besonders die Entwicklungsländer in Form von Arbeit in NGOs, Hilfsorganisationen und Engagement für Menschenrechte.

Studierende, die kritische Ansichten entwickelt haben äußerten diese bezüglich des "westlichen Lebensstils" und einer hegemonialen Definitionsmacht der Industriestaaten: „[...] dass es irgendwie nicht so ganz sein kann, dass das, was wir hier alle im Westen machen, dass das der letzte Schluss der Weisheit ist“ (QuI14AE). Neben dem Erkennen sozialer Ungleichheit wird eine Behebung oder diskursive Behandlung dieser Zustände gefordert: „Also ich kann das nicht so auf mir sitzen lassen, dass zehn Millionen Menschen im Wohlstand in Hülle und Fülle leben und der Rest krepirt dahin“ (QuI18AE).

„Kulturwissenschaftlich-philosophisch“ (QuI11TG) Motivierte stammen eher aus bildungsnahen Schichten und sind an theoretischen Inhalten interessiert, weniger an praktischen Bezügen und expliziter Gesellschaftskritik. Die: „*Themen und Fragestellungen mit den ich mich auseinandersetzen will, [sind] einfach wie der Mensch seine Umwelt aufbaut [...] wie er ihr Bedeutung gibt*“ (QuI5LN). Die Aussagen dieser „jungen Wissenschaftler“ sind wohl auch Ergebnis der Fachsozialisation und so bleibt offen, ob es sich hier um genuine wissenschaftliche Motivation handelt oder um die Wiedergabe bereits inkorporierter Lehrinhalte.

Studierende, die sich mit Kunst beschäftigen, ob sie aktiv künstlerisch tätig sind (Musiker) oder eine (Vor-) Bildung in künstlerischen Fächern (akademisch und schulisch) besitzen,

argumentierten bezüglich der Studienwahl, dass sie Anthropologie als das Fach sehen, das sich mit Rhythmen und Kunst „fremder Kulturen“ auseinandersetzt.

Politisch Motivierte zeigten soziales und politisches Engagement neben- und in Verbindung mit dem Studium oder unabhängig davon. Teilnahme in sozialen und oder politischen Akten, wie Demonstrationen, politisches Straßentheater, Besuch von Podiumsdiskussionen etc. gehören zu den außeruniversitären Aktivitäten dieser Studierenden.

Zu den persönliche Motiven zählt der mit der Reisemotivation verbundene Wunsch, durch das Anthropologiestudium einer beruflichen Tätigkeit „im Ausland“ und in „fremden Ländern“ nachzugehen. Wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Aufstieg wurde ebenso als Motivation genannt. Durch das Studium soll sich die Möglichkeit einer freieren Berufswahl ergeben. Ein Ziel ist es Unabhängigkeit in der Arbeit zu erlangen: „[Ausbildung; Anm. AH] *ist auch am Konto – (...) sieht man des dann. Des ist so. (..) Ja. (.....) Und ewig die Tippsn wollt ich auch nicht sein*“ (QuI22AE). Weitere persönliche Motive können freundschaftliche-, partnerschaftliche- oder Liebesbeziehung zu einem / einer Angehörigen einer bestimmten Kultur oder ethnischen Gruppe, oder einem Menschen mit Migrationshintergrund sein. "Irgendwas mit Menschen machen" ist eine Selektionsmotivation, die Arbeit und den Verkehr mit Menschen betont - im Gegensatz zu z.B. Ingenieurstätigkeit, die sich mit Gegenständlichem befasst: „[...] *weil ich mir dafür interessier und weil ich mit Menschen zu tun haben wollte. Und in der Hinsicht ist das KSA auch ganz gut. Mit Menschen praktisch*“ (QuI11TG). Die Motivationslage und das Studieninteresse kann durch einen eventuellen Migrationshintergrund, ethnische Zugehörigkeit oder Identitätskonstruktion beeinflusst sein (vgl. Kap.: 4.1.1). Das Studium soll persönliche Entwicklung, einen „*persönliche[n] Reifungsprozess*“ (QuI5LN) ermöglichen, „*geistige Reife*“ um alltagsweltliche und auch sozio-politische Zusammenhänge zu hinterfragen. „*Dass man nicht andere Meinungen übernimmt, sondern das ganze mehr hinterfragt und das lernt man da einfach*“ (QuI3LN). Das Motiv der Veränderung widmet sich der Suche nach einem neuem Lebensinhalt, einer Neuorientierung und neuen Lebenskontexten etc. Indem im Rahmen der Ausübung des Berufes Anthropologe / Anthropologin ermöglicht wird, aus den eigenen kulturellen Kontext (für eine Zeit lang) auszutauschen oder durch die Aufnahme eines Studiums aus dem (Arbeits-) Alltag auszutreten. Die Motivation der Verwirklichung eigener Interessen durch das Studium bezieht sich auf angestrebte Tätigkeiten, die durch die Qualifikationen eines Studiums ermöglicht werden.

4.2 EINFLUSS DER STUDIENBEDINGUNGEN IM BACHELORSTUDIUM

Dieses Kapitel beschreibt Auswirkungen der Struktur des Bachelorstudiums, die Studiengestaltung durch die Lehrenden sowie die Annahme der Studieninhalte durch die Studierenden. Laut der Studie von Kolland (2001) steht die Studienzufriedenheit in Beziehung mit den Studienbedingungen. Der Inhalt des Studiums, Ziele und Methoden der Lehre, die Art der Einführung in den Studiengang, die Wahrnehmung der Serviceeinrichtungen der Universität, die technische Ausstattung, die Anzahl der TeilnehmerInnen an den Lehrveranstaltungen, die Erreichbarkeit und die Betreuung durch die Lehrenden, sowie deren Unterstützung im Studienfortgang und Feedback an die Studierenden, sind von Seiten der Universität Einflussgrößen auf die Studienzufriedenheit (vgl. ebd.: 96). Im Folgenden werde ich die Reaktionen der befragten Studierenden auf die Umsetzung des Bachelorstudienplans (als nicht-beeinflussbare Studienbedingungen) auf die Realisationsmotivation veranschaulichen, sowie die Gestaltung und Ausrichtung der Studieninhalte und der Rolle der Lehrenden (als beeinflussbare Studienbedingungen).

4.2.1 Studienstruktur

Der Aufbau der Studienstruktur des Bachelorstudiums Kultur- und Sozialanthropologie wurde in Kapitel 3.1.3 und 3.1.4 ausgeführt. Ein wesentliches Merkmal ist die Dreiteilung des Anthropologiestudiums in Bachelor- und Masterstudium (Konsekutivmodell) mit darauf folgenden Ph.D. Studiengang. Das sechs Semester dauernde Bachelorstudium ist viergliedrig aufgebaut mit einer Studieneingangs- und Orientierungsphase, einer Grundlagen-, Aufbau- und Vertiefungsphase sowie dem Erweiterungscurriculum.

Die Befragten aus bildungsferneren Schichten (Arbeiter und z.T. Beamte) bewerteten die kurze Studienzeit (im Vergleich zum Diplomstudienplan) und die strukturellen Vorgaben des Bachelor-Curriculums eher positiv, wohingegen bildungsnahe Studierende die curricularen Vorgaben und die kürzere Studiendauer eher negativ bewerteten (in der Bewertung wurde nur das Bachelorstudium berücksichtigt). Die Verlängerung der Studiendauer durch das Masterstudium wurde von den meisten Befragten nicht mitgedacht. Das mag verschiedene Zugänge zu Bildung/Ausbildung in den sozialen Schichten reflektieren (vgl. auch Unger et.al. 2010 c: 71) wonach bildungsferne Schichten eher kürzere und einem direkten Berufsfeld entsprechende (FH-) Studiengänge besuchen und bildungsnahe eher länger

dauernde Universitätsstudien bevorzugen, auch wenn ihnen kein konkretes Berufsfeld entspricht.

Die im Vergleich zum Diplomstudium kürzere Studienzeit des Bachelor ist für manche Zielausrichtungen positiv, besonders wenn eine falsche Studienwahl getroffen wurde oder eine Neuorientierung und Neuausrichtung der Interessen erfolgte:

Ich find's gut eigentlich, also weil [...] meine Interessen haben sich doch irgendwie verändert in den letzten zwei Jahren (..) ich denk mir, wär ich jetzt im Diplomstudium, (..) müsst ich das total abbrechen, könnt ich nicht das zwischendurch eben jetzt fertig machen, [...] ich hätt zumindest ein Zeugnis. Beim Diplomstudium müsste ich alles wirklich bis zum Ende durchmachen (..) damit ich ein Zeugnis davon hab. [...] Gut eigentlich also, dass es wirklich drei Jahre sind. Da kannst du dir aussuchen – (...) Da kannst du's auf jenen Fall durchziehen und da kannst da aussuchen obs'd an Master machst oder noch an Bachelor (QuI27AH).

Die Studiendauer bis zu einem Erstabschluss wurde dadurch verkürzt, die akademische Laufbahn in kleinere, überschaubarere Etappen aufgegliedert: „[...] ist sicher motivierender schneller ein Ziel vor sich zu haben“ (QuI30MR). Die individuelle Studienplanung gewinnt an Flexibilität in zeitlicher und fachlicher Hinsicht:

*[...] gut, weil man einfach **schnell fertig** ist, also je nachdem, [...] und danach anfangen kann zu arbeiten, und dann irgendwann **später auch einen Master** machen kann und das nicht unbedingt in der gleichen Stadt oder so (QuI10TG).*

Andererseits wird Ausbildungszeit des Bachelor als **zu kurz** empfunden. Die Mindeststudienzeit (sechs Semester) wird als unzureichend in Anbetracht des Studienumfanges: „[...] ich glaube, wenn man sich wirklich mit einem Thema auseinandersetzen will konkret, und das wollen Studierende ja, braucht man anfoch mehr Zeit“ (QuI42PV). Aus der unzureichenden Auseinandersetzung mit den Inhalten entstehen Zweifel an den Qualifikationen des Bachelor in der beruflichen Anwendung: „[Dass] vor allem i im Bachelor eigentlich net wirklich a guate Ausbildung hob, sondern dass eigentlich viel zu wenig angriss -, dass eigentlich alles nur angerissen is“ (QuI25AH). Unter den Befragten war niemand, der / die mit dem Bachelorabschluss alleine in einen Beruf einsteigen wollte, u.a. da keine Beschäftigungsmöglichkeiten bekannt waren: „Wo man vielleicht einen abgeschlossenen Bachelor braucht (..) beruflich, mache ich mir gar keine Vorstellungen“ (QuI29MR).

4.2.1.1 Gestaltung der Studieneingangs- und Orientierungsphase

Die Studieneingangs- und Orientierungsphase beinhaltet gemeinsame Einführungsveranstaltungen verschiedener Studienrichtungen der Fakultät für Sozialwissenschaften. Vier

der Befragten haben den „Rundblick“ in die verschiedenen Disziplinen positiv bewertet: „[Dass] Leute von unterschiedlichen Studienrichtungen [dabei] waren und ich auch ein bisschen so einen Bezug, [...] wie hat das jetzt mit anderen Studienrichtungen was zu tun [...] das fand ich sehr gut“ (QuI20CW). Der Großteil fand die Studieneingangsphase zu unspezifisch. Das Fachprofil und Anwendungsmöglichkeiten („was sie damit machen sollen“) treten nicht klar genug hervor:

Das is halt natürlich schwer, [...] wenn man zuerst die Grundbasis lernen muss, um zu [...] spezifischeren Sachen zu kommen. Aber halt vielleicht ein bisschen mehr auch die Berufsperspektiven zeigen, was man wirklich machen könnte. Wirklich damit man ne Vorstellung hat von diesem Studium. [...] (QuI19AE).

Weitere Kritik an der STEOP wurde bezüglich der Voraussetzungsketten geäußert, da die zeitliche Konzeption zu eng ausfällt. Zugänge zu weiteren Phasen des Studiums bleiben (abgesehen durch Ausnahmeregelungen) verschlossen, da sich die formellen Zugangsbedingungen (Prüfungen, Abgabe von Arbeiten) mit den Anmeldefristen für gewünschte Lehrveranstaltungen nicht vereinbaren lassen: „[Der] Essay is zu lang [wenn er kürzer wäre; Anm. AH] dann bräuchte man nachher auch nicht so lange um ihn zu korrigieren“ (QuI24AH). Die Leistungsanforderungen werden als hoch und Information über Studienorganisation als gering eingeschätzt, was organisatorische Probleme bereitet: „[Es wird] nicht sofort gecheckt, was man jetzt wirklich erledigen muss als erstes“ (QuI11TG). Von den Befragten haben sich ca. ein Drittel auf Grund von Ausnahmeregelungen oder Unvereinbarkeit mit einem zweiten Studienfach nicht an die STEOP-Abfolge gehalten. Die Studieneingangsphase wird mit längerer Studiendauer zunehmend kritisch bewertet (vgl. auch Kolland 2001: 95).

4.2.1.2 Studienplanung im Masterstudiengang

Die Einführung des Bachelorstudienplans erfolgte im Wintersemester 2007/08 und lag erst vier Semester vor dem Erhebungszeitpunkt dieser Arbeit im Sommersemester 2009. Lediglich vier RespondentInnen planten eine Fortführung des Studiums im Sinne des Konsekutivmodells Bachelor-Master. Alle anderen der 41 Befragten gaben an, nach dem Bachelorstudium die Universität zu verlassen oder ein nicht-konsekutives Masterstudium aufzunehmen. Der Großteil wollte das Anthropologiestudium „[...] auf jeden Fall bis zum Bakk durchziehen“ (QuI11LN). Zum Zeitpunkt der Befragung wurde noch keine Information über den Master bereitgestellt, was eine mögliche Antwort auf die geringe Auseinandersetzung mit dem Masterstudiengang sein könnte. Einen Hinweis auf diese geringe Auseinan-

dersetzung mit einer konsekutiven Fortführung des Anthropologiestudiums geben die Gegenüberstellungen des Bachelorstudiums mit dem Diplomstudium - ohne Berücksichtigung der möglichen Inhalte eines Masterstudienganges: „Was ich schade finde, ist die Umstellung von Diplomstudienplan zum Bachelor-Master [...] weil beim Diplomstudium, das [ist] auch Feldforschung dabei“ (QuI23MR). Aufgrund dieser schlechten Informationslage besitzen die Aussagen der Befragten und damit die Analyseergebnisse eine schwache Basis. Deshalb ist es möglich, dass mehr Studierende das Studium in einem konsekutiven Master fortsetzen, als die Analyse anzeigt.

4.2.1.3 Erweiterungscurricula

Die Erweiterungscurricula erfahren eine großteils negative Bewertung: als Einschränkung gegenüber dem Diplomstudium, wobei die Auswahl begrenzt, der Umfang des Angebotes zu wenig und die thematische Vertiefung zu gering sei.

Auch bei den Erweiterungscurricula bin ich echt nicht frei in irgend ner Art und Weise zu wählen. Also ich kann mir aussuchen, ich kann immer Blöcke nehmen, entweder 15 ECTS Punkte aus Philosophie und 15 ECTS Punkte aus Gebärdensprache und dann sind s dreißig und dann is es, dann hab ich meine Erweiterungscurricula abgeschlossen (QuI14AE).

Tätigkeiten in den „klassischen“ Feldern (z.B. in Feldforschungssituationen) und auch in den Praxisbereichen der Anthropologie erfordern weitreichende Sprachkenntnisse, wobei die Beherrschung außereuropäischer Sprachen eine Schlüsselqualifikation darstellen kann (vgl. Kotrba / Schneider / Schultheis 2003: 50). Das „Sprachargument“ besagt, dass diese fachlich bedeutenden sprachlichen Qualifikationen im Zuge der Erweiterungscurricula nicht im erforderlichen Ausmaß erworben werden können:

Weil wenn ich zum Beispiel das Erweiterungscurriculum Turkologie machen will, wird dabei überhaupt keine Rücksicht genommen auf individuelle Interessen, auf die Bildung, auf die Aneignung von Sprachkenntnissen. Im Erweiterungscurriculum Turkologie gibts nur Vorlesungen und keinen einzigen Sprachkurs. Warum ist das so? (QuI42PV).

Der Umfang der Erweiterungscurricula ist für eine adäquate Spezialisierung in einem ergänzenden Fach zu wenig, ihre Verwertbarkeit bei Erwartung einer förderlichen Zusatzqualifikation angezweifelt: „[...] es ist ja auch nicht so, dass - dass ich mit dreißig ECTS-Punkten, beziehungsweise mit dem kleinen Erweiterungscurricula in BWL jetzt, dass da irgendwer sagt, sollt ich mich mal damit bewerben, Na Wahnsinn, die kennt sich aus [Lacht], Die nemma!“ (QuI14AE).

4.2.1.4 Bedingungen und Kapazitäten

Die Passung der Studieninhalte auf die Ansprüche, bzw. Erwartungen der Studierenden wird höher bewertet, als infrastrukturelle institutionelle Bedingungen (vgl. Kolland 2001: 95). Unter den infrastrukturellen Bedingungen wurden mangelnde Leistungen von Seiten des Institutes, vor allem mangelnde Betreuungsleistungen als demotivierend beurteilt. Die Überfüllung der Hörsäle, vor allem in den Lehrveranstaltungen der (fächerübergreifenden) Studieneingangsphase führte zu Nicht-Teilnahme wegen Platzmangels, was vielfach durch Nutzung audiovisueller Aufzeichnungen und online-Lernplattformen kompensiert wurde. Der Platzmangel bedingte einen größeren Zeitaufwand (früher hinkommen). Ein Informationsdefizit wurde bezüglich der Erweiterungscurricula (bezüglich Ausnahmeregelungen und individuellen Curricula) angemerkt, wie auch der Nutzung des UNIVIS¹⁶, wodurch der Zugang zur Leistungsbeurteilung erfolgt. Die Anlaufstellen der Studienberatung waren für einige nicht bekannt: *„Es gibt wenige Gelegenheiten, jemanden zu treffen, der sich wirklich auskennt“* (QuI11TG). Von den „fehlenden“ Leistungen des Lehrkörpers wurden vor allem Feedback und Tutorien, wie auch Mentoring angesprochen, *„[...] natürlich hat man keinen persönlichen Betreuer, keinen Lehrveranstalter, so der halt ähm: ja, der einem halt am Anfang vom Studium unterstützt, betreut und so und wenn man Fragen hat beim Studium. Ja, das gibt's halt nicht“* (QuI8LN). Eine schlecht funktionierende Hörsaaltechnik und die geringen Kenntnisse in der Bedienung der technischen Anlagen durch das Lehrpersonal wurden immer wieder erwähnt.

4.2.2 Studieninhalte

In Kapitel 4.1.3.1 wurden drei Kategorien von Verwertungszusammenhängen der Selektionsmotivation identifiziert. Eine Studienwahl ohne Absicht einer direkten beruflichen Verwertung der fachspezifischen Inhalte (Bildungsabsicht). Ein Interesse an den (meist praxisbezogenen) fachspezifischen Inhalten, wobei eine berufliche Verwertung angestrebt wird (Berufsabsicht). Und ein Zugang, der das Fach als eine Ergänzung zu bestehenden Interessen- und Tätigkeitsfeldern sieht (Wissenshintergrund). Die verschiedenen Ausrichtungen bevorzugen zur Realisierung ihrer Ziele unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Der interaktionistische Ansatz besagt: Realisationsmotivation steht in Zusammenhang mit den Optionen, die das Studienfach zur Realisierung bestimmter Zielvorstellungen bietet (vgl. Damrath 2006: 285).

¹⁶UNIVIS auf der Plattform des Zentralen Informatikdienstes der Universität Wien: (URL 18).

Die Motivation „Erwerbs eines Wissenshintergrunds“ strebt nach Wissensakkumulation, ergänzend zu den bestehenden Interessensfeldern. Vor allem Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung sehen das Studium als Ergänzung zu ihren Berufsfeldern in Bezug auf Sozial- und Migrationsarbeit, etc. Obwohl die Studieninhalte wichtig sind, existieren hier flexiblere Haltungen gegenüber „unergiebigem“ Lehrveranstaltungen und Inhalten. Die Akkumulierung von Wissen ist vordergründig, weniger seine direkte Anwendbarkeit. *„I will was dazu lernen. (...) Wurscht, ob’s noacha, ob i mi entscheid, dass i mit dem arbeiten will oder nicht, oba für mi selber will i was lernen“* (QuI25AH). Die Realisierung des Studienziels „Berufsabsicht“ sucht nach Anwenderfertigkeiten, die im Anthropologiestudium vermittelt werden. Wird ein Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen vernachlässigt, werden eigene Handlung gesetzt: durch Praktika und selbst-initiative Tätigkeiten. Demotivation erfolgt durch „zu theoretische“ (praxisferne) Studieninhalte. Natürlich besteht die Möglichkeit der Beschäftigung in „klassischen“ Feldern der Anthropologie: in Forschung und Lehre. Der Fokus hierbei liegt eher auf wissenschaftlichen (theoretischen) Themen. Jedoch ist der Zugang zur akademischen Gemeinschaft und den Positionen nicht offen. Die Selektion erfolgt durch Leistung: *„In-die-Forschung-gehen [...] ist halt auch schwierig und ich bin noch am Überlegen, [...] ob ich dafür eigentlich wirklich gut genug bin“* (QuI9TG). Eine Demotivation erfolgt hier nicht durch die Lehrinhalte, sondern eher über intervenierende Bedingungen, wie die Aufnahmekapazitäten anthropologischer Beschäftigungsfelder. Die Motivation der reinen Bildungsabsicht konnte in Bezug auf die motivationale Wirkung der Studieninhalte nicht eindeutig beschrieben werden. Eventuell existiert neben der reinen Bildungsabsicht noch eine Ausrichtung auf ein (nicht erwähntes) Berufsfeld.

Folgende Einflüsse, die von der Gestaltung der Lehrinhalte und der Dispositionen der Studierenden ausgehen, konnten hier im Zusammenhang mit der Realisationsmotivation festgestellt werden: Die Motivation für das Fach Anthropologie hängt mit der Anwendbarkeit und direkten Verwertbarkeit der Lehrinhalte in den jeweiligen angestrebten Praxisfeldern zusammen, sie kann durch die Art der Vermittlung (Bezug der Lehrinhalte zu den Praxisfeldern) zu- oder abnehmen. "Bunte" Fächer (häufig regionale oder thematische Schwerpunkte – abhängig von den jeweiligen Präferenzen der Studierenden) stehen besonders am Studienbeginn mit Motivationssteigerung im Zusammenhang. Eine positive Wahrnehmung der Studieninhalte geschieht aufgrund persönlicher Erfahrung durch Reise, Beruf oder Zweitstudium auf dem jeweiligen Gebiet.

4.2.2.1 Anwendbare Inhalte und Praxisbezug

Verschiedene Verwertungszusammenhänge verlangen unterschiedliche Vermittlungsmethoden bezüglich Praxisnähe und Ferne. Studierende mit Vorausbildung oder Erfahrung in bestimmten fachnahen Tätigkeitsbereichen und jene, die eine Berufsabsicht in den Praxisbereichen (vgl. Seiser et.al. 2003: 14f.) des Anthropologiestudiums hegen, erwarten einen starken Praxisbezug der Lehrinhalte. Eine Berufsvorbereitung im Sinne einer Ausbildung durch die Studieninhalte wird nicht erwartet. Aber Lehrende sollen vermitteln, wie die Studieninhalte in der Praxis (in den Berufsfeldern) konkret anzuwenden wären. Die Umsetzung dieser Forderung soll anhand von Lernen durch die Praxis realisiert werden. Beinahe die Hälfte der Befragten hat Zweifel an der beruflichen Anwendbarkeit nicht-praxisbezogener Studieninhalte. Die Akzeptanz theoretischer Inhalte ist eher bei Studierenden aus bildungsnahen Schichten vorhanden (zuerst die Theorie und dann die Praxis).

Wie sieht die Vorstellung von Praxis in der Lehre aus? Zu wenig Praxisbezug bedeutet eine Einschätzung der Studierenden, dass der Lernstoff (hier, der Einführungslehrveranstaltungen) nicht dem entspricht, was im weiteren Studium oder Berufsleben relevant sein wird. *„Ja, also wenn das Ganze ein bisschen berufsorientierter wäre, oder dass man zumindest eine Idee kriegt: Was ist möglich?“* (QuI2TG). Studierende mit Vorausbildung äußerten: Die Lehrveranstaltungen haben wenig praktische Bezüge, ein Empfinden, dass gelehrte Theorien, Konzepte und Methoden auf einer zu abstrakten Ebene gehalten werden und keinen „Bezug zur Praxis“, „Realität“ oder beruflichen Anwendbarkeit aufweisen.

[...] und dann irgendwie ist mir aufgefallen – also in Seminaren und so, dass mir das alles zu wissenschaftlich ist und durch das Praktikum eben, dass ich bemerkt hab – (.) ja (.) ich kann's nicht wirklich anwenden, also ist nicht wirklich was Angreifbares (QuI27AH).

Die Vertiefung in theoretische Konzepte, Daten, Namen etc. wird von den „PraktikerInnen“ für die spätere Verwendung als nicht notwendig erachtet. Das Ziel ist es, mehr Hintergrundwissen über einen speziellen angesteuerten Fachbereich zu erlangen.

[...] wenn ich jetzt in diesem Bereich arbeiten will, dann muss i mich auch vor allem im Fremdenrecht auskennen ja, und das gibts überhaupt nicht, ja -. Also es gibt zwar Themen, wo es um Flüchtlinge geht und Migranten und so weiter, aber übers Fremdenrecht an sich lernt man gar nichts (QuI34PV).

Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Vorstellungen von den Anwendungsbereichen des Studiums und den tatsächlich wahrgenommenen Inhalten aus dem Lehrangebot des Bachelorstudiums. Die berufsvorbildende Spezialisierung erfolge im Diplomstudium

erst im zweiten Studienabschnitt in den Praxismodulen, im Bachelorstudienplan im Modul „Anwendungsorientierte Forschungsfelder“ (10 ECTS). Diese Erhebung zielt auf Studierende in einer frühen Phase des Studiums ab, in der noch wenig Auseinandersetzung mit praktischen Inhalten stattgefunden hat. Hier gibt es Zweifel an der Anwendungstauglichkeit der Bachelor-Ausbildung aufgrund zu geringer thematischer, methodischer, etc. Vertiefung:

Im Bachelor [...] bei an Modul mochst drei Sachen. I man, da bist a nit spezialisiert, do host no überhaupt ka Ahnung davon (..) Also so wie jetzt -, jetzt moch i des Migrationsmodul und i tät net sogn, dass i noch dem Semester a Ahnung davon hob. (..) I hob amol a so an Überblick – punkt. (..) Also nit mehr. (..) Und drum tät i des gonze Studium nit so sehen, dass noch dem Studium a Ausbildung host, dass d irgendwas damit mochn konnst (QuI25AH).

Praktische Erfahrung (im Feld oder fachnahen Berufsfeld) wird höher bewertet. Umfang und Tiefe der Lernerfahrung sind in den "unergiebigsten" theoretischen Lehrveranstaltungen geringer. Im Zuge der Ausbildung wird mehr Lernen anhand von Praxis gewünscht, wobei Felderfahrung und Interaktion mit „draußen“ stattfinden sollen: „[...] Erfahrungen, wo man dann auch das Gelernte ein bisschen einsetzen kann, oder; ja; auch so; die Seminare, wo sie uns rausschicken und wir etwas erforschen müssen“ (QuI4TG).

An der Universität werden praktische Inhalte und Fertigkeiten nicht ausreichend vermittelt und müssen studienbegleitend im Beruf oder Praktikum etc. erworben werden. Diese sollten bereits im Curriculum, unter anderem als „Pflichtpraktika“ (QuI16AE) vorgesehen sein.

[...] dann fände ich es ganz gut, auch einfach ein Praktikum einzuführen, wo es halt auch von der Uni her Anlaufstellen gibt, oder wo es auch von der Uni her ein Abkommen gibt, dass die jemanden nehmen, oder so, fände ich auch ganz gut. Mehr Praxisbezug würde ich mir wünschen (QuI2TG).

Die theoretische Auseinandersetzung in der STEOP und Grundlagenphase wird als zu überwindende Hürde angesehen um Grundlagen zu schaffen für eine erwartete Phase mit verstärktem Praxisbezug. „Also- hm ja ich will nicht ewig Theorien auseinander pflücken müssen. (...) Ja, ja (.....) ja, ich also, ich will jetzt schon die Theorien haben, um ans Praktische rangehen zu können“ (QuI16AE).

4.2.2.2 Motivation durch „bunte“ Inhalte

Die „bunten“ Fächer entsprechen den Vorstellungen, die sich Studienanfänger (auch vor der Studienwahl) von der Anthropologie machen (vgl. Kap.: 4.1.2.1). Das Interesse am

Studium steigt, wenn zu Studienbeginn "bunte" Lehrveranstaltungen besucht werden (wie z.B. in der Grundlagenphase: Religions- und Bewusstseinsforschung). Die Einführungsvorlesungen des STEOP sind gekennzeichnet durch überfüllte Hörsäle, "trockenen Stoff" und "viele Theorien", was Studierende an der Studienwahl zweifeln lässt: *"[...] des Anzige, wos i sogn muss, weil i glaub, wenn i mit der Einführungsvorlesung, mit den Einführungsssochn ongfongt hätt, was i nit, ob i mi entschieden hätt, dass i weiterstudier. (..) Weil's so a trockener Stoff is und weil's um so viel Theorien und so Sachen geht"* (QuI25AH).

Zu den „bunten“ Fächern zählen vor allem Lehrveranstaltungen, die Themen behandeln, zu denen der / die jeweilige RespondentIn einen Bezug herstellen kann, wie im Falle von Auslandserfahrungen die (entsprechenden) regionalen Forschungsfelder. Im Falle einer außeruniversitären Tätigkeit oder einer Vorausbildung würden Fächer, die diese Tätigkeiten in einer Form tangieren, als „bunte“ aufgefasst werden. Das gemeinsame Merkmal ist die Anregung und Steigerung des Interesses an den Inhalten durch Rückkoppelung mit eigenen Erfahrungen und Entsprechung der anfänglichen Vorstellungen von Anthropologie.

[Hat mir] mehr gefallen, als auch thematische Schwerpunkte gekommen sind. Und auch regionale Forschung ist halt etwas anschaulicher, und auch wenn es dann eine Theorie dazu gibt, wie etwa segmentäre Theorie oder so, kann ich mir etwas darunter vorstellen, wenn ich halt weiß, ok, die verschiedenen Clans oder Stämme sind so und so strukturiert. Also das war dann schon eher verknüpfter und für mich dadurch anschaulicher (QuI2TG).

„Bunte“ Fächer bedeuten auch eine ansprechende „bunte Gestaltung“ (die häufig am Unterhaltungswert beurteilt wurde) der Inhalte durch die Lehrenden. Diese können unter anderem interaktive Gestaltung, Gastvorträge und multimediale Unterstützung beinhalten.

Wir hatten so einen Gastvortragenden, der ähm ja halt überhaupt nichts mit Ethnologie eigentlich zu tun gehabt hat und sich dann selber auf ähm (..) also sich sozusagen zum Schamanenforscher entwickelt hat und der hat einen Gastvortrag gehalten und mit Videos und Photos und das war super beeindruckend (QuI16AE).

Die verschiedenen Dokumentarfilme (....), ähm, einfach nur, dass sie (..) dass ja, also Zips vor allem ham mir immer [lacht] sehr gut-. Also einmal hat er einen Reggae-Sänger geholt und der hat über sein Land gesungen und ich fand das ziemlich so (..) touchy (QuI19AE).

Die gewünschten Eigenschaften dieser „bunten“ Lehrveranstaltungen werden z.T. ambivalent und widersprüchlich beschrieben. Die StudienanfängerInnen äußerten den Wunsch nach einem breiteren Angebot an Lehrveranstaltungen, die regionale Themen, Länderwissen, Geografie und "Kulturen" behandeln. Auf der anderen Seite haben sie den Eindruck, dass die Studieninhalte der Anthropologie im Bachelorstudium zu breit angelegt sind und nicht genug in die Tiefe gehen und wollen eine intensivere Beschäftigung mit bestimmten

Themen. Besonders Studierende mit Auslandserfahrung haben den Eindruck, dass im Bachelorstudium nicht genug über die verschiedenen Regionen gelehrt wird.

[Dass] eigentlich alles nur angerissen is. Des hob i ma dacht, wie i dann in Indien wor und holt gonz viel über Indien gelesen hob und [...] drüber glernt hob, dass es eigentlich viel zu wenig wor. (...) Und du bist eigentlich schon fertig noch Indien [der Vorlesung]. Du host a Einführungs-vorlesung im Bachelor und des wors! Über Indien zum Beispiel. Und dann konnst nit sogn, dass dich guat auskennst über a Land (QuI25AH).

Thematische und inhaltliche Überschneidungen in den Lehrveranstaltungen, die es aufgrund des aufbauenden Charakters des Curriculums gibt, werden als „langweilig“, „nervend“ empfunden. Das Interesse und damit die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen sind gering, wenn bereits ein Vorwissen über die Inhalte besteht.

[Die Lehrveranstaltungen] inhaltlich mehr straffen, und dass sich die Lehrveranstaltungsleiter mehr miteinander absprechen, weil es einfach zu viele Überschneidungen gibt, also dass das besser koordiniert wird. (QuI2TG).

Wiederholungen gehen auf Kosten einer tiefergehenden Abhandlung der Themen: „[...] Also es überschneidet sich ziemlich und keiner geht in die Tiefe und so was stört mich, so kann ich nicht lernen“ (QuI36PV).

4.2.2.3 Motivation durch eigene Erfahrung

Die persönlichen Erfahrungen der Studierenden beeinflussen die Einstellung gegenüber den Inhalten der Lehrveranstaltung, damit auch die Teilnahmehäufigkeit und vor allem die (kritische) Auseinandersetzung mit den Inhalten (in Umfang und Detail). Eigene Erfahrungen, die in den Studieninhalten reflektiert werden – hier besteht ein Zusammenhang mit der Selektionsmotivation – können aus Bereichen hervorgehen, wie Reise- und Auslandserfahrungen, Arbeit und außeruniversitäre Aktivitäten, den Bildungsweg (vorangegangene Ausbildungen) und der (sozialen) Herkunft, vor allem, wenn Migrationserfahrungen (persönlich oder in der Familie) gemacht wurden.

Ein häufiger Einfluss auf die Rezeption der Lehrinhalte sind persönliche Reiseerfahrungen, die zu starker Identifikation mit dem Vorgetragenen führen können. Erfahrungen durch einen längeren Auslandsaufenthalt wirken sich auch auf die Wahrnehmung von Vortragenden des bevorzugten Themas aus: „Er war selbst sehr romantisch, und hat es irrsinnig positiv dargestellt, aber es hat mir einfach so gefallen, wie er es gemacht hat. [...] Und da dachte ich mir, super, ich kann das alles vernetzen, und es macht mir Spaß“ (QuI2TG).

Auslandserfahrungen beeinflussen auch die Auswahl der Studieninhalte im Hinblick auf die Anwendbarkeit entsprechend der gemachten Erfahrungen: „[...] aber (...) weiß nicht, dass ich jetzt in Mai wieder in Ghana war, habe ich so ein bisschen reflektiert, was könnte ich jetzt mit diesem Studium hier in Ghana machen?“ (QuI32MR). Studierende mit Migrationshintergrund oder Angehörige einer minorisierten Gruppe zeigen durchgehend stärkeres Interesse an theoretischen Konzepten, die ihre Lebenssituation tangieren:

[...] dass ich irgendwie zurzeit ziemlich gut erfüllt bin und jetzt gerade ein Seminar über Balkanismus und Orientalismus mache [...] Ich kann davon voll viel für mich selbst, für meine Überlegungen und für meine vielleicht auch wissenschaftliche Überlegungen, die in meiner Lebensbahn oft voll relevant sind [...] (QuI7LN).

Auswirkung eigener Erfahrungen in Bezug auf das Theorieverständnis.

Die Relevanz von Studieninhalten und gelehrten wissenschaftlichen Konzepten können für Studierende mit ihren vorangegangenen Erfahrungen zusammenhängen. „Auf institutioneller Ebene wirke sich [...] die Konvergenz zwischen dem an der Universität etablierten Wissenschaftsverständnis und jenem der Studierenden positiv auf die Zufriedenheit mit dem Studium aus“ (Damrath 2006: 237). Damrath spricht von zwei verschiedenen Auffassungen von Wissenschaft: Einem Verständnis der Studierenden und einem des Faches. Die gelehrten Inhalte (methodisch, thematisch oder regional) werden von jenen Studierenden nicht als zu theoretisch bezeichnet, die sie auf erfahrene Situationen beziehen können. Die theoretischen Felder der Anthropologie erschließen sich zunehmend durch die Bestätigung in der Praxis. Gibt es kein erfahrenes Praxisfeld, mit dem die jeweiligen Theorien rückgekoppelt werden können, so erscheinen die gelehrten Inhalte weniger relevant. Motivation hängt hier mit dem Auftauchen und Verschwinden "interessanter" und erfahrener Praxisfelder zusammen (die in einer Vorbildung, Ausbildung, einem Tätigkeitsfeld oder im Zuge eines Auslandsaufenthaltes erschlossen werden können). Wenn eine Lehrveranstaltung inhaltlich dem Wissenschaftsverständnis der / des Studierenden nahe kommt, steigt das Interesse an der Lehrveranstaltung.

4.2.3 Der Einfluss der Vortragenden

In der individuellen Studiengestaltung der Studierenden wird den Vortragenden eine entscheidende Rolle zuteil. Die Art der Vortragsgestaltung des/der Lehrveranstaltungsleitenden, persönliche- und auch Erfahrungen aus zweiter Hand - der Ruf eines Vortragenden - werden als wichtig, oder auch als Voraussetzung betrachtet, um an einer Lehrveranstaltung

teil zu nehmen, bzw. den Lernstoff zu bewältigen: „[...] wenn ich den kenne und weiß, er ist gut, versuche ich da rein zu kommen“ (QuI33PV). Die didaktischen Fähigkeiten der Vortragenden bestimmen den Teilnahmemodus der Studierenden an den Lehrveranstaltungen: „wenn ma die Professoren nit taugn, (...) also do moch i nur die Prüfung“ (QuI25AH). Lehrende werden von den Studierenden mit Eigenschaften beladen, die den Umgang mit ihnen und ihrer Lehrtätigkeit beeinflussen: „Ja, den [Name X] habe ich aufgeschoben, den habe ich gefürchtet. Den habe ich schriftlich gemacht und das war dann viel zu viel Aufregung um nichts“ (QuI4TG). Um einige Lehrende entsteht ein regelrechter Personenkult: “[...] zum Beispiel den [Name Y], den alle so toll finden. [...] ja, also, er macht schon einen guten Vortrag und so, aber ist sehr von sich selbst überzeugt, find ich“ (QuI15CW). Im Folgenden behandle ich motivationsrelevante Aspekte der Vortragenden und werde versuchen eine Einteilung der Vorstellungen der Befragten bezüglich einer guten Vortragsgestaltung zu treffen.

Motivationssteigernde Gestaltung beinhaltet für ca. ein Viertel der Befragten, die weiter im Studium fortgeschritten waren, eine gewisse „Effizienz im Vortrag“ wobei inhaltliche Wiederholungen (Überschneidung von Vortrag und Literatur) vermieden werden sollen. „Reisefans“ (Reisemotiv für Studienwahl) bevorzugen fremdsprachliche Vorträge, was im Zusammenhang mit einem absolvierten Auslandsaufenthalt gesehen werden kann. Mehr Betreuung durch die Lehrenden wird vor allem von Studierenden aus bildungsfernen Schichten gefordert.

Das Interesse an der Lehrveranstaltung hängt häufig von den Fähigkeiten der Vortragenden ab, den Stoff „polyperspektivisch“ und „anwendungsorientiert“ vorzutragen. Die Erörterung verschiedener Standpunkte und Sichtweisen in den Lehrveranstaltungen durch die Vortragenden wird positiv bewertet.

[Sie] beleuchtet do so viele Bereiche und sogt – und – do is alles so vergleichend. Die sogt zum Beispiel: „So jo, und des kann man vergleichen mit dem Christentum. Stellt's eich des so und so vor. Also des is nit nur im Buddhismus so“. [...] Man muss des a von der Perspektive sehn (QuI25AH).

Einseitige Erörterungen der Themen durch den Vortragenden werden negativ, auch ablehnend bewertet. Einseitige und monoperspektivische Vorträge wirken unreflektiert und werden nach Möglichkeit gemieden, was bedeuten kann, dass die Studierenden zwar zu den Prüfungen antreten, aber kaum in den Lehrveranstaltungen anwesend sind.

Es gibt a so Professoren, (.) die a gonzes Thema verschandeln. [...] Dass (..) er nur von ana Perspektive des betrachtet und nur von seiner Perspektive, (..) [...] weil er viel zu viel über sich

erzählt und nur a Gebiet beleuchtet. (..) Er beleuchtet nur des, wo er sie auskennt und des bei seine Vorlesungen kommt ma vor, er kennt si bei nix anderem aus (QuI25AH).

Ein mit Beispielen unterlegter Vortrag oder anhand von Beispielen erläuterte Themen steigern das Interesse an der Lehrveranstaltung: *„[...] nicht nur theoretisch, sag ich jetzt amal, sondern wirklich an Beispielen, wo ich mir was drunter vorstellen kann“ (QuI13CW).* In den Vorträgen solle mehr praktisches Wissen, (Feld-) Erfahrungsberichte der Vortragenden und beispielgebendes Erzählen eingebracht werden.

4.2.3.1 Praxisbezug Suchende

Studierende mit Anwendermotivation (Berufsabsicht mit der Anthropologie) suchen praktische Bezüge zwischen dem vorgetragenen Inhalten und ihrer Wahrnehmung der entsprechenden Felder, wobei praktisches (mit-) Arbeiten, anschauliches und „manuelles Lernen“ (durch die Praxis) gewünscht wird. Wenn vorangehende Erfahrungen mit den Inhalten des Vortrages gemacht wurden, wird der vorgetragene Inhalt, wenn er allgemein gehalten wird, nur schwer den eigenen Erfahrungen überein gebracht: *„[...] Was mache ich da jetzt eigentlich? Weil ich einfach keinen Bezug zur Praxis herstellen konnte“ (QuI2TG).* Eine Verbindung zu konkreten Feldern durch das „Wie“, einer Anleitung zur konkreten Tätigkeit wird gesucht, *“[...] indem auch einfach mal aus dem eigenen Alltag als Anthropologe oder über die eigene Forschungstätigkeit erzählt wird, oder wen einzuladen und zu erzählen 'Ich habe das und das Projekt gemacht und so ist die Idee gekommen'“ (QuI2TG).*

4.2.3.2 Interaktion Suchende

Ein Drittel der Befragten befürwortete eine interaktive Gestaltung des Vortrages. Dieser Anspruch ist bei Studierenden, die das Anthropologiestudium ohne die Absicht einer beruflichen Verwertung betreiben, weniger stark ausgeprägt. Interaktive Gestaltung bedeutet die Einbeziehung der Studierenden in die Vortragsgestaltung, wenn der / die Vortragende *„[...] halt auch zum Denken anregt und vielleicht ein paar Fragen stellt“ (QuI3LN).*

Die große Anzahl an Hörenden in den Einführungsvorlesungen erschwert die interaktive Gestaltung der Vorträge. Die Gestaltungsmodelle der prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen (Proseminare, Seminare etc.) lassen aufgrund der geringeren TeilnehmerInnenzahl für die Studierenden effektivere Vortragsmethoden zu: *„[...] net nur Frontalunterricht, also net nur Vortragen (...) [...] von den Lehrenden, sondern einfach a immer so Kleingruppenarbeit, dass man einfach aktiv gefordert is“ (QuI40PG).*

Vorträge, die Platz für Diskussionen lassen, werden positiv aufgenommen, weil weitere, auch unter den StudienkollegInnen vorherrschende, Standpunkte einfließen: *„Also was ich ganz gut finde, wenn irgendwann mal pausiert wird und dann so eine Diskussion eröffnet wird. [...]Es geht nicht nur um Fragen, sondern auch einfach [um die] Beiträge von den Mitstudenten“* (QuI16AE).

4.2.3.3 Information und Unterhaltung Suchende

Ein Viertel der Befragten sprach über die Vermittlung der Studieninhalte durch ansprechende didaktische Aufbereitung der Inhalte, wie z.B. durch anschauliche Beispiele, Gastvorträge, multimediale Hilfsmittel etc. Dabei war eine teilweise Entkoppelung der Motivation vom Inhalt der Lehrveranstaltung zu Gunsten der Art und Weise des Vortrages zu bemerken. Aber nur bei wenigen der Befragten war das ausschließliche Argument bezüglich der Motivation der Stil des Vortrages. Jedoch kann die Vortragsweise gegenüber dem Inhalt durchaus höher bewertet werden: *„Ja, na klar ist der Inhalt auch wichtig, aber wie gesagt, selbst wenn mich der Inhalt jetzt nicht so interessiert, ist er, wenn er gut vorgetragen ist, immer noch spannender als ein Thema, das wahnsinnig spannend klingt, aber schlecht vorgetragen ist“* (QuI37PG). Hilfsmittel (audiovisuell, personell oder gegenständlich) verfestigen bei einigen Studierenden den vorgebrachten Inhalt einfacher und nachhaltiger:

[Eine] Vorlesung wo ich mir halt zum Beispiel teilweise auch einen Film anschau (..) zum Beispiel jetzt, (..) in Anthropologie der Mythen [...] (..) „Die Stellung der Frau in Mexiko“. Und obwohl ich zwar die ganze Zeit mitgeschrieben habe, [...] ist jetzt noch was hängen geblieben. Das heißt, ich müsste mir meine Notizen eigentlich gar nicht so genau anschauen und hab was gelernt, schon wieder, über eine andere Kultur (QuI13CW).

Die Fähigkeiten des / der Vortragenden, ein Thema sprachlich interessant vermitteln zu können, wirken auf die Aufmerksamkeit der Hörenden: *“[Es] gibt Menschen, die können erzählen und Menschen, die können nicht erzählen. Es gibt Menschen, denen hört man gern zu und Menschen, denen hört man nicht so gerne zu. Und ja, in meinen Augen muss ein Lehrveranstalter interessant sein“* (QuI8LN). Geringe rhetorische Fähigkeiten, bzw. ein schlecht vorbereiteter, stockender Vortrag, können Verständnisschwierigkeiten bereiten: *„Ich find's wichtig, dass man auch einfach gut reden kann, [weil] es für mich sehr schwer ist, wirklich zuzuhören, mich zu konzentrieren, [...] weil das Einfangende, das Charismatische irgendwie fehlt“* (QuI35PG). Im Extremfall kann der Studienerfolg zum Teil auch in Abhängigkeit von den Vortragenden und ihren didaktischen Fähigkeiten gesehen

werden, die die Studierenden entsprechend für das Fach motivieren: „Ja, wenn ich so weitermache, oder wenn alle Lehrveranstalter es schaffen, mich so zu motivieren, dann bin ich in zwei Jahren sicher genug vorbereitet und stehe nicht da mit einem Bachelor und weiß nichts“ (QuI8LN).

4.3 INDIVIDUELLER UMGANG MIT DEN STUDIENBEDINGUNGEN IM BACHELORSTUDIUM

In diesem Kapitel werden studienbezogene Themen beleuchtet, die zeigen, in welcher Weise die Studierenden (die 41 interviewten StudienanfängerInnen) ihre Vorstellungen im Studium umsetzen. Die Themen zeigen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden und berücksichtigen „personenimmanente“ Faktoren, wie auch Umweltvariablen, um die laufende Studienmotivation zu deuten (vgl. Damrath 2006: 233). Sie umfassen die Anforderungen im Studium, die sich auf die Studiengeschwindigkeit auswirken (Kap. 4.3.1). Intellektuelle Anforderungen (Kap. 4.3.2) beschreiben den Umgang mit inhaltlichen und formalen Studienanforderungen. Das Informationsverhalten (Kap. 4.3.3) bezieht sich auf das Erlangen studienbezogener- und darüber hinausreichender Information, welche die Studiengestaltung beeinflusst. Kapitel 4.3.4 behandelt die soziale Integration der Studierenden in die universitäre Umwelt. Kapitel 4.3.5 zeigt den Zusammenhang zwischen außeruniversitären Tätigkeiten (Praktika, Berufseinstieg und Studiengestaltung durch Praxis) und der sozialen Herkunft der Studierenden.

4.3.1 Anforderungen im Studium

Unter den 41 Befragten studieren 21 nach ihren Angaben im Plan, was bedeutet, dass sie innerhalb des curricular vorgesehenen Zeitplans liegen. Dies sind vor allem Studierende aus der mittleren (Beamteneltern mit Matura) Bildungsschicht und ältere Studierende und eher jene, die kein Doppelstudium betreiben. Auffallend an dieser Gruppe ist die vorwiegend positive Bewertung der kürzeren Studiendauer des Bachelorstudiums und dass ein Zusammenhang mit der Präferenz „anwendbarer“ und praxisnaher Lehrinhalte“ besteht. Fünfzehn der Befragten studieren eher langsam, wobei ein Interesse für „bunte“ (thematische- und regionale Forschungsfelder) und Fächer mit „theoretischen Inhalten“ (z.B. dem Modul Theoriegeschichte) festzustellen war. Ein Teil der langsam Studierenden betreibt ein Zweitstudium, wobei das kürzere, straffer organisierte Bachelorstudium negativ bewertet wird. An gesellschaftspolitischen Themen Interessierte und Studierende mit ausgeprägten gesellschaftskritischen Einstellungen (bei den Älteren) zeigten ebenfalls einen langsa-

meren Studienfortschritt. Darüber hinaus konnte kein Herkunfts- oder Motiv-Typus mit der Studiengeschwindigkeit in Verbindung gebracht werden.

Die Belastung durch den Aufwand des Studiums empfanden eher Studierende aus bildungsnahen Familien, ohne anfänglichen Verwertungszusammenhang als gering. Diejenigen, die die Belastungen als hoch empfunden haben, gaben vor allem den Zeitdruck und die schwer zu bewältigende Menge an Literatur in der Studieneingangsphase an: *„Für die KSA muss man ja schon relativ viel lesen, muss ich ja auch sagen. Hätt ich mir auch nicht so intensiv vorgestellt, [...] aber ich find's auch gut. Also, wenn man gerne liest, passt das“* (QuI24AH). Eine als hoch empfundene Belastung wirkt sich nicht notwendigerweise auf die Studiengeschwindigkeit aus: Jene RespondentInnen studierten auch vorwiegend im Plan und hatten die Kürze des Bachelor durchwegs positiv bewertet. Internationale Studierende, besonders aus Deutschland, liegen mit dem Studienfortschritt durchgehend im Plan. Ihr Studienzugang ist es, schnell zu studieren und sie weisen eine hohe Leistungsbereitschaft auf (z.B. QuI14AE, QuI24AH).

4.3.2 Intellektuelle Anforderungen im Studium

Zu den intellektuellen Anforderungen, die von den RespondentInnen erwähnt wurden, zählen die Bewältigung der (Pflicht-) Literatur, der Gebrauch der englischen Sprache in der Fachliteratur (die im Vortrag durchgehend positiv bewertet wurde) und das Verfassen des obligatorischen Essays in der STEOP-Lehrveranstaltung „Aktuelle Debatten“.

Bei den 41 Befragten war keine eindeutige Verbindung zwischen Problemen mit den intellektuellen Anforderungen des Studiums (Pflicht- Literatur, Fremdsprachen und wissenschaftliches Schreiben) und der sozialen Herkunft oder der Bildungslaufbahn festzustellen. Studierende aus bildungsnaher Herkunft zeigten öfter einen langsameren Studienfortschritt, wobei das „Literaturproblem“ keine direkte Ursache dafür darstellte. Die hauptsächlichsten Probleme mit der Pflichtliteratur liegen in der Menge der vorgegebenen Texte:

Weil das ist ja auch schon, wenn man das anschaut, 500 Seiten, das ist ja auch Wahnsinn. Auch wenn es einen eigentlich interessiert, aber wenn man davor sitzt, also, ich meine, wenn man an der Hälfte ist, dann ist es gut, dann sagt man sich, das schaffe ich noch, aber wenn du vor so einem Block sitzt, und dann überhaupt anzufangen (QuI8LN).

Weitere Probleme gibt es mit dem Verständnis der wissenschaftlichen Sprache und den Fachbegriffen: *„Aber ja, ich find die Texte könnten leichter verfasst werden [lacht]. Also zu mindestens für'n Anfang des Studiums, damit man irgendwie schon ermutigt wird, es*

weiter zu studieren“ (QuI19AE). Die große Menge an Texten und das mangelnde Textverständnis hat oft zur Folge, dass die Pflichtliteratur nicht gelesen wird, bzw. nur Zusammenfassungen gelesen werden. Sieben der Befragten hatten angegeben, ein Problem mit nicht-deutschsprachiger Literatur zu haben, wobei die angesprochenen Punkte wieder in erster Linie das Verständnis (Sprachbeherrschung und Lesefähigkeiten) und der mengenmäßig große Anteil englischsprachiger Literatur unter der Pflichtliteratur waren: „[Es] ist schon klar, dass man eine Sprache lernen muss oder sogar zwei, wenn man ein Diplomstudium machen will. Aber dass soviele gleich am Anfang Englisch ist, wusste ich nicht, dass man das [verlangt]“ (QuI19CW). Die Schwierigkeiten mit der englischsprachigen Literatur konnten zur Folge haben, dass diese Texte nicht gelesen wurden, da in den Prüfungen die Möglichkeit bestand, die entsprechende Prüfungsfrage auszulassen: „Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich glaube es gab drei oder vier jetzt englische Bücher, die ich jetzt nicht gelesen hab, weil ich sie bei der Prüfung einfach ablegen konnte“ (QuI20CW).

In der Studieneingangsphase empfand die Hälfte der Befragten das Verfassen einer ersten wissenschaftlichen Arbeit, des Essay für die Lehrveranstaltung „Aktuelle Debatten“, als Überforderung. Der Umfang und die Länge des obligatorischen Essay waren für die meisten überzogen: *„Es ist auch eine Menge verlangt worden. Gerade auch der Essay von 15 Seiten als Studienanfänger. Auf einer wissenschaftlichen Basis. Also das ist schon ein großer Anspruch finde ich“ (QuI18AE). Zu der Zeit, in der der Essay verfasst werden soll (STEOP), fehlen laut Ansicht der Studierenden noch die Qualifikationen, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen.*

Und was auch ein bisschen sinnlos war, war, dass wir bei der Vorlesung zur „Aktuelle Debatten“ eine Arbeit schreiben mussten, [wobei] eigentlich noch keiner eine Ahnung hatte, wie man wissenschaftlich arbeitet und dann musste ich eine zwanzigseitige Arbeit verfassen (QuI2TG).

Diese Qualifikationen werden erst in der „Aufbauphase“ im Pflichtmodul „Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie“ vermittelt, wobei das Verfassen dieses Essays aber eine Zugangsvoraussetzung für die Aufnahme in dieses Modul darstellt. Die Auswirkung auf die individuelle Studienorganisation war, dass das Verfassen des Essay hinausgeschoben wurde: *„[...] insgesamt hab ich halt SECHS von sieben Lehrveranstaltungen in einem Semester g'macht, also halt nicht alle beim ersten Prüfungstermin, aber ja, das Essay hab ich erst vor ein paar Monaten abgegeben“ (QuI9TG). Ausnahmeregelungen von Seiten des Institutes ermöglichten einen atypischen Aufstieg unter Umgehung der Voraussetzungsketten:*

Ich bin jetzt schon in ein Proseminar drin, in das ich, glaub ich, gar nicht hätte reinkommen dürfen. Also ‚Zentrale Texte‘, und dieses Modul könnte man jetzt theoretisch noch gar nicht machen, wo ‚Zentrale Texte‘ drin ist. [...] Weil ich’s eben durch den Essay hab ich die Phase noch nicht abgeschlossen – quasi (Qul24AH).

4.3.3 Informationsverhalten

Bezüglich des Informationsverhaltens wurde unterschieden zwischen aktivem Informationsverhalten, wie der Teilnahme an Einführungsveranstaltungen, Konsultation von Studienberatungs- oder anderen Anlaufstellen der Universität, wie auch weiterreichenden Informationen, z.B. der verschiedenen Möglichkeiten im Ausland zu studieren. Passives Informationsverhalten umfasst die Aufnahme bereitgestellter und kundgemachter studienbezogener Informationen (z.B. auf der Homepage oder als Aushang am Institut etc.).

Jene Befragten, die ein gutes aktives Informationsverhalten zeigten, wiesen auch einen besseren Studienfortschritt auf. Es waren eher Studierende aus mittleren bzw. bildungsnahen Schichten, die über studientechnische Details, die über das Bachelorstudium hinausreichen, gut informiert waren, was auf einen Informationsbezug, auch durch informelle Quellen, wie Familie und unmittelbare soziale Umgebung hinweist. Sie hatten eher Kontakt mit den Vortragenden und zeigten eine weitreichendere Studienplanung. Studierende, die ein Doppelstudium betrieben, zeigen i.d.R. ebenfalls ein gutes aktives Informationsverhalten. Studienorganisatorische Informationen wurden in diesen Fällen bereits im Zuge des zuerst gewählten Studienfachs eingeholt.

Hinsichtlich der Bereitstellung von (passiven) studienrelevanten Informationen ist der Interviewzeitpunkt im Sommersemester 2009 mitzudenken. Das Diplomstudium war am Auslaufen und es gab außer den Studierenden, die vom Diplomstudienplan auf den Bachelorstudienplan umstiegen, noch wenige reguläre Bachelorabschlüsse am Institut.¹⁷ Daraus ergab sich das „Problem der Ersten“ unter den Bachelorstudierenden: Es gab wenige Studierende, die in studienorganisatorischen Belangen als Vorbilder fungieren konnten, wenige Studierende, die gefragt werden konnten, und es wurden entsprechend wenige informelle Informationen über studienorganisatorische Angelegenheiten ausgetauscht, wie z.B. bezüglich der Fortsetzung des Studiums in einem (konsekutiven) Masterstudiengang, oder

¹⁷ Das Bachelorstudium wurde im Wintersemester 2007/08 eingeführt. Im Studienjahr 2009 gab es 68 Bachelorabschlüsse, die nicht notwendigerweise bereits zum Erhebungszeitpunkt erlangt worden sind (vgl. Universität Wien 2011).

den Abschlussmodalitäten des Bachelorstudiums, was unter den StudienanfängerInnen zu einem Informationsdefizit führte. „[...] vor allem eine Diplomarbeit ist eine Diplomarbeit, aber was ist dann eine Bachelor Arbeit? Angeblich sind das 30 Seiten [...]“ (QuI17CW). Der Mangel an informellen Auskünften erschwerte auch die Auswahl der Erweiterungscurricula: „Es war am Anfang schwierig, auf jeden Fall, sich damit zurecht zu finden, weil andere Studenten auch nicht wirklich Bescheid gewusst haben, wie das jetzt eigentlich mit dem Erweiterungscurricula [geht]. Was ist das überhaupt genau? Was kann ich da machen?“ (QuI13AH).

4.3.4 Soziale Integration in die universitäre Umwelt

Soziale Integration in die universitäre Umwelt wurde hier aufgegliedert in studienbezogene und nicht-studienbezogene soziale Integration. Studienbezogene Integration bedeutet die Interaktion der Studierenden in allen Belangen, die gemeinsame Lehrveranstaltungen und daraus resultierende Tätigkeiten betreffen, wie z.B. Arbeits- oder Lerngruppen. Die Bildung von Lerngruppen wird von ca. der Hälfte der Befragten befürwortet, von der anderen abgelehnt. Ein Argument gegen die Lerngruppe ist die geringe Ergiebigkeit im Vergleich zum relativ hohen Zeitaufwand: „[Ich] find so was eher reine Zeitverschwendung. Da kommt zu wenig dabei heraus. [...] Man hätte in der Zeit viel mehr zu Wege bringen können. Schrecklich zeitfressend“ (QuI38PV). Es bestehen Kontakte zu StudienkollegInnen, die eher zum Austausch von Lehrmaterialien genutzt werden: „Lerngruppen nicht direkt, aber viel mit Texte austauschen, Bücher austauschen (..) oder mal Zusammenfassungen austauschen oder so was“ (QuI16AE). Die Lerngruppen-Befürwortenden brachten das Argument der gegenseitigen Unterstützung ein, das vor allem in einem, an der Zahl der Studierenden gemessen, großen Studienfach mit eher kleinen personellen Ressourcen wichtig ist: „Es wird einem absolut keine Hilfe dabei geleistet. Und da muss ich wieder auf die Lerngruppe zurückkommen: Ich glaube, das meiste, was ich gelernt habe, habe ich dadurch gelernt, dass wir diskutiert haben und uns gegenseitig auf was aufmerksam gemacht haben“ (QuI4TG).

Die nicht-studienbezogene soziale Integration in die universitäre Umwelt war unter den Befragten eher schwach ausgeprägt. Die meisten gaben an, nur mäßig in das universitäre Umfeld integriert zu sein und selten darüber hinausreichende Kontakte zu StudienkollegInnen zu betreiben. Jedoch hielten Gruppen von Studierenden, die sich am Beginn des Studiums (häufig in Einführungslehrveranstaltungen) zusammengeschlossen hatten, über

mehrere Semester den Kontakt aufrecht. Hierbei wurde die studentische Vernetzung während des Studiums als Vorteil in der Studienbewältigung angesehen: „[Es] ist mir schon sehr wichtig. Also i bin schon dabei irgendwie Netzwerke zu gründen, [...], aber i glaub schon, dass das für das gesamte Studium sehr wichtig sein wird“ (QuI42PV). Die Vernetzung wird auch als Voraussetzung für den informellen Informationsbezug betrachtet: „Wenn man am Institut is, erfahrt man einfoch so viel Sachen nebenbei, was grad läuft“ (QuI40PG).

Studierende mit Migrationshintergrund bzw. Angehörige von Minoritäten unterhielten ihre sozialen Kontakte eher innerhalb einer definierten Gruppe. Die nicht-österreichischen Studierenden unter den Befragten – vor allem jene aus Deutschland – fanden sich in Peer-Groups zusammen: „[Es] ist natürlich das Einfachste, um Leute zu finden, wenn man, wenn alle von irgendwo her kommen und keiner kennt wen [...]“ (QuI16AE). Studierende aus den Bundesländern, besonders wenn sie sich in ihrem Dialekt stark von den „anderen“ abhoben, pflegten ihre außeruniversitären Kontakte eher in dieser Gruppe: „[Weil ich]doch eigentlich lustiger Weise einen großen Freundeskreis in Wien habe, weil Wien ist ja doch die größte Stadt Vorarlbergs [lacht]“ (QuI1LN).

Auch das Alter der Befragten zeigte einen Einfluss auf den Grad der sozialen Integration in die universitäre Umwelt. Die älteren Studierenden äußerten wahrgenommene Differenzen zu den jüngeren im Bezug auf ihren Studienfokus und ihre Zielorientiertheit:

Zum Teil sind's jünger [...] Ich will nicht sagen, dass sie jetzt [...] keine irgendwelche Erfahrungen haben. [...] Und wahrscheinlich auch, weil sie halt net so an Druck haben, sie müssen jetzt fertig werden oder so. Waß net, i hob do schon an [Druck] mit siebenundzwanzig denkst dann schon, ja langsam solltest schon an fixen Punkt haben im Leben (QuI22AE).

4.3.5 Außeruniversitäre und studienbezogene Tätigkeiten

Studierende der Anthropologie erbringen „hohe Eigenleistungen“ bei der Integration in den Arbeitsmarkt: ein bis drei Praktika sind häufig, und ermöglichen fließende Übergänge in den Beruf durch die Mitarbeit in den angestrebten Tätigkeitsfeldern während des Studiums (vgl. Német 2003: 95). Studierende an wissenschaftlichen Universitäten machen im Schnitt 2,6 Praktika während ihrer Studienzeit, wobei die Volontariate gegenüber den Pflichtpraktika überwiegen und in „Massenfächern“ häufiger vorkommen (vgl. Unger et. al. 2009: 215). Volontariate werden eher von Studierenden aus hoher sozialer Schicht absolviert (42%). Der Anteil an Volontariaten beläuft sich Studierenden aus niedriger sozialer

Schicht lediglich auf 28% der absolvierten Praktika (vgl. ebd.: 219). In der Analyse der Interviews wurde ein Zusammenhang zwischen dem Studienfokus, der beschreibt, ob eine bestimmte Richtung bzw. Spezialisierung im Studium gefunden werden konnte, der sozialen Schichtzugehörigkeit und den außeruniversitären Aktivitäten (Arbeit, Praktika, Vereinstätigkeit etc.) der Studierenden deutlich, der wie folgt aussieht:

Eine Gruppe, vorwiegend Studierende aus niedrigeren und mittleren sozialen Schichten, beschäftigte sich neben dem Studium mit Bereichen, die in etwa den direkten Praxisbereichen der Module IIMA und ENTOUR entsprechen oder zumindest soziale Aspekte beinhalten. Zirka die Hälfte dieser Tätigkeiten hängt mit einem Studienfokus auf Migration zusammen. Die Studieninteressen liegen eher im Anwenderbereich, wobei die Vermittlung der Lehrinhalte anhand von praxisnahen Beispielen positiv bewertet wird. Die Studienwahl wurde eher mit einem Verwertungszusammenhang in pädagogischen- und Sozialberufen begründet. Um einige Beispiele der Tätigkeitsfelder anzuführen:

„Ich arbeite jetzt etwas mit einer Flüchtlingsfamilie im Rahmen der Diakonie, zum Asylrecht habe ich viel mehr mitbekommen, was nun wirklich die aktuelle Situation von Flüchtlingen angeht [...]“ (Qul1TG). Oder: „[Ich] arbeite als Betreuer im Asylheim bei der Volkshilfe“ (Qul18AE). Oder: „Ich arbeite in der Caritas, falls das irgendwie von Belang ist, im Asylheim, und ich interessiere mich auch sehr für die türkische Kultur“ (Qul36PG). Oder: „[Ich arbeite bei] Ute Bock, freiwillig“ (Qul4TG). Oder: „[Ich] arbeite als Betreuer in einem Obdachloshaus“ (Qul30MR).

Die Gruppe, die im direkten Anwendungsfeld tätig ist, das in etwa dem Modul MAPOB entspricht, d.h., die Repräsentations- und an eine Öffentlichkeit gerichtete Tätigkeiten betreibt, stammt großteils aus bildungsnahen und höheren sozialen Schichten. Dabei handelt es sich um Tätigkeit im Medien- und Kunstbereich. Die Studieninteressen liegen eher bei den „theoretischen“ und „bunten“ Fächern. Die meisten sehen die „rigide“ Struktur des Bachelorstudiums negativ und bevorzugen eine „freiere“ Studiengestaltung. Der Studienfokus liegt dabei häufiger auf den „klassischen“ Themenfeldern der Anthropologie. Um wieder Beispiele der Tätigkeitsfelder anzuführen:

„Ich hab‘ mich immer schon für - also vor allem für Jüdische Musik zum Beispiel [interessiert] oder für, sagen wir’s politisch nicht korrekt: „Zigeunermusik“. Und [...] ergeben hat das im Endeffekt, dass ich mit einem polnischen Freund gemeinsam ukrainische Volkslieder und so gespielt hab, russische Volkslieder mit Akkordeon und Gitarre. Und dann haben wir halt einfach noch ein paar Leute dazu geholt, und jetzt spielen wir halt zu mehr [lacht]“ (Qul37PG). Oder: „[Ich habe] bei der Maske mitgearbeitet“ (Qul9TG). Oder: „[Ich habe] ein Praktikum bei einer Filmproduktion gemacht und dort – die machen Werbefilme und Dokumentarfilme“ (Qul14AE).

Die Wirkung der außeruniversitären Tätigkeiten wird als eine gegenseitige Beeinflussung von Studienplanung und -fortgang und der Qualifikationssteigerung in den außeruniversitären Tätigkeiten beschrieben. Das Studium hat einen Einfluss auf die persönliche Haltung und Sensibilität, die in den ausgeübten Tätigkeiten notwendig, bzw. angebracht ist. Die Werte und Eigenschaften, die durch das Studium vermittelt und von den Studierenden auf diese außeruniversitären Tätigkeiten übertragen werden, sind: Offenheit, Toleranz, Reflexivität (z.B. durch Hinterfragen der eigenen Annahmen und Vorurteile), sowie eine Steigerung der Diskussionsfähigkeit durch die Aneignung von in den Lehrveranstaltung vermittelten Argumenten (z.B. gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit).

„Vom Studium nehme ich vor allem das Reflexive mit - über gewisse Dinge mehr nachdenken, und nicht einfach impulsiv reagieren“. Wenn es irgendein Problem gibt, dass er dann nicht einfach „angefressen“ ist, sondern sich überleget, was da dahintersteckt, ob das nicht doch verständlich ist, wie sich jemand verhält (Qu18AE-Gedächtnisprotokoll).

4.4 EINFLÜSSE AUF DIE REALISATIONSMOTIVATION

Zu den Einflüssen auf den Studienerfolg, die ich hier den Bereichen der kontextuellen und intervenierenden Bedingungen zuordne, zähle ich die Art und Weise der Studienfinanzierung, den Einfluss des unmittelbaren sozialen Umfeldes und die Ausprägung der Berufsvorstellungen mit dem Anthropologiestudium. Die Studienfinanzierung ist mit der sozialen Herkunft und dem individuellen Werdegang der Studierenden verbunden, wobei direkte Auswirkungen auf die Studiengestaltung festgestellt werden konnten. Eine beeinflussende Wirkung auf die Realisationsmotivation hat die Wahrnehmung des Studienfaches durch das Umfeld der Studierenden, besonders der Familie, und in diesem Zusammenhang auch die individuellen Ansichten der Studierenden bezüglich der Berufsperspektiven, die durch das Studium realisiert werden können.

4.4.1 Studienfinanzierung

Die Hälfte der befragten Studierenden aus Arbeiter- oder Beamtenfamilien werden von der Studienfinanzierung in ihrem Studienablauf und Studienplanung beeinflusst. Bei Studierenden aus höheren sozialen Schichten hat die Studienfinanzierung weniger Einfluss auf das Studium. Ein Drittel der Befragten finanziert sich das Studium selbst. Die Selbsterhalter sind i.d.R. älter als ihre Studienkollegen und eher im Studienfortschritt hinterher. Der Großteil der Befragten (27 Personen) wird im Studium in irgendeiner Form (zusätzlich) fremdfinanziert.

Die Studienfinanzierung z.B. durch ein Stipendium wirkt sich auf die Studiendauer, den Studienumfang (Anzahl der belegten Fächer, Lernaufwand) und die Studiengeschwindigkeit aus: *„Des Stipendium macht an Riesendruck. [...] Im letzten Semester hab ich fünf (..) Seminare gemacht. Und des hob i deswegen alles in einem gepackt“* (QuI22AE). Die Studienplanung wird unter anderem vom Bezug eines Stipendiums abhängig gemacht: *„[...] wobei der Gedanke jetzt schon war, also ich will auch weiter und hänge vom Stipendium ab und so, also ich will mehr oder weniger in drei plus minus Jahren das Ganze durchziehen“* (QuI18AE).

Durch die Bemühungen um den Erhalt der staatlichen Transferleistungen empfinden Studierende einen Zeitdruck. Bezüglich der Einhaltung des Studienplans wurde auf Terminschwierigkeiten hingewiesen: *„[...] Nur muss ich halt schauen, dass ich wirklich innerhalb der Zeit fertig werde, um Beihilfe zu kriegen“* (QuI2TG). Abgesehen vom Wegfall der Transferleistungen hätte eine zu lange Studienverzögerung die Folge, dass höhere Studiengebühren gezahlt werden müssten: *„[Dauernd] sagt mir irgendjemand, ja ich muss mich beeilen, weil sonst zahlst du dann mehr und du musst mindestens in der Mindeststudienzeit bleiben. Und ich frag mich, ob das überhaupt machbar ist“* (QuI20CW). Der Erhalt der staatlichen Transferleistungen kann vor allem bei Studierenden aus niedrigen sozialen Schichten eine Studienvoraussetzung sein: *„Und davon war ich halt abhängig, von dem Geld. Ohne dem Geld und ohne Stipendium, könnt i gar net studieren geh'n“* (QuI22AE).

Die Befragten, die neben dem Studium arbeiteten, wiesen im Bezug auf ihre soziale Herkunft nur geringe Unterschiede im Grad der Erwerbstätigkeit auf. I.d.R. arbeiteten sie geringfügig von acht bis zwanzig Stunden pro Woche, wobei das Stundenausmaß von der Höhe der Unterstützung durch die Eltern und den staatlichen Transferleistungen abhing. Diejenigen, die keiner Beschäftigung nachgingen, sahen darin eine Unvereinbarkeit mit dem Studienfortschritt: *„[Ich] lebe von Studienbeihilfe und Familienbeihilfe. Also ich möchte schon nebenbei auch arbeiten gehen, aber es ist einfach auch schwer. Und welche Arbeit ist dazu geeignet von der Zeit her, dass du dich dem Studium auch noch intensiv widmen kannst?“* (QuI3LN).

4.4.2 Einfluss der sozialen Umgebung auf das Studienverhalten

Der Einfluss der Familie und der unmittelbaren sozialen Umgebung auf die Studienwahl und Studiengestaltung war unter den Befragten aus bildungsfernen Schichten schwächer ausgeprägt als unter denen, die aus bildungsnahen Schichten stammten. Jene Studierenden, die die Hochschulreife am zweiten Bildungsweg erlangten, oder nach einer längeren Phase

von Berufstätigkeit in das Studium einstiegen, erwähnten hingegen kaum familiäre Einflüsse auf die Studienentscheidung, da diese wahrscheinlich aufgrund des höheren Alters und einer gewissen finanziellen Unabhängigkeit weniger ausgeprägt waren. Ein generell stärkerer Einfluss der Familie auf die Studiengestaltung war bei Studierenden mit Akademikereltern festzustellen. Diese Studierenden bezogen zu einem größeren Teil Mittel der Familie, um das Studium zu finanzieren, was sich auf den Studienerfolg auswirkte: durch eher Einhalten der STEOP-Abfolge und Studieren im Zeitplan. Sie zeigen außerdem ein gutes aktives Informationsverhalten und erlangten umfassendere Vorinformation bezüglich der Studieninhalte, was auf eine Weitergabe des kulturellen Kapitals der bildungsnahen Schicht, wie der Studiensystem-Vertrautheit und informellen Informationen in Akademikerfamilien zurückzuführen sein kann.

Über die Hälfte der Befragten erwähnte eine „Wertediskussion“. Damit bezeichne ich verschiedene Meinungen und Anschauungen zwischen den interviewten Studierenden und ihren Eltern, bzw. der Familie oder der näheren sozialen Umgebung („Daham“) bezüglich zweier Bereiche: Erstens, der Studienwahl und den Möglichkeiten, die durch das Anthropologiestudium realisierbar sind, und zweitens, den Anschauungen, die das Studium vermittelt. Die „Wertediskussion“ weist in zwei Richtungen: Bezüglich der Studienwahl von den Eltern zu den Kindern und bezüglich den vermittelten Anschauungen von den Kindern zu den Eltern. Obwohl die meisten Eltern, wie einige der Befragten meinten, über die Anwendungsmöglichkeiten des Anthropologiestudiums schlecht informiert waren, bewerteten sie das Studium nach dessen beruflicher Verwertbarkeit, bzw. zweifelten sie diese an: „Ja, das Wichtigste ist halt, was man nachher werden kann, und der Inhalt ist Wurscht“ (QuI3LN). Besonders in den höheren sozialen- und bildungsnahen Schichten wird häufig der Rat erteilt, ein „Erfolgstudium“, d.h. ein Studium mit einem direkten Berufsfeld und finanzieller Sicherheit zu wählen:

Ich weiß auch, dass meine Eltern, glaub' ich, nicht wirklich glücklich damit sind, was ich mach'. [Meine Mutter hat] irgendwann begriffen, dass ich vielleicht nicht Technische Physik studieren werd' und hat den Leuten erzählt, ich schwanke zwischen Jus und BWL. Was mich nicht sehr gefreut hat, weil das zwei Fächer sind, die für mich nie in Frage gekommen wären (QuI9TG).

Es war eine geographische Variation dieses Einflusses festzustellen: In ländlichen Kontexten stießen die Studierenden eher auf ein generelles Unverständnis gegenüber einer universitären Ausbildung und dem Fach Anthropologie im Besonderen:

In meinem Ort, wenn ich ehrlich zugebe, also wenn ich sage, ich studiere, dann ist das so, „o Gott, Student“. Immer als Student wird man schon ein bisschen herabgesetzt, kommt mir vor.

Also so auf „du tust eh nichts, und lebst so gut bis 25 und andere müssen halt mit 17 eine Lehre anfangen, und du hast es gut und lernst halt“ und lernen ist eh alles easy. [Angesprochen auf die Studienrichtung erhielt QuI3LN zur Antwort:] „Oh-Gott, was ist denn das? Und was kannst du dann nachher damit anfangen?“ (QuI3LN).

Die Kenntnis der Studieninhalte und die Informationen über mögliche, spätere Berufsfelder der Kultur- und Sozialanthropologie waren eher in Familien aus bildungsfernen Schichten, aber nicht nur dort, wenig ausgeprägt. *„Die Frage ist auch, was sich die Leute da vorstellen können, wenn ich sag ich bin Kultur- und Sozialanthropologin, allein diese lange Wurst, die schreckt schon viele Leute ab und immer kommt diese „m-hm, interessant“-Reaktion, da brauch ich gar nicht weiterreden“ (QuI17CW).* Bezüglich der beruflichen Verwertung des Studiums empfanden einige der Befragten ein Rechtfertigungsdruck vor den Eltern: *„Schwierig! Jetzt haben sie es irgendwie schon akzeptiert, [...] aber ich denk mir, dass sie mich halt gefragt haben, was das ist und was man halt später damit macht“ (QuI5LN).* Die Kenntnis über die Inhalte und möglichen Berufsfelder des Faches waren in Akademikerfamilien meist stärker vorhanden. Die Studierenden aus bildungsnahen Schichten beschrieben den elterlichen Einfluss auf die Studienrichtungsentscheidung als größer, als jene aus bildungsfernen Schichten, wo eher die Aufnahme eines Studiums generell diskutiert wurde. In den Ersteren wurde ein Studium öfter vorausgesetzt, das Anthropologiestudium jedoch im Hinblick auf Karriere- und Verdienstmöglichkeiten als schwierige Wahl betrachtet. Dieser Einfluss war bei SpäteinsteigerInnen und Studierenden, die das Studium selbst finanzieren, meist mit gebrochener Bildungslaufbahn, nicht fest zu stellen.

„Wertediskussionen“ in denen es um verschiedene Meinungen und Anschauungen zwischen den Studierenden und ihren Eltern geht, richtet sich an die gesellschaftspolitischen Ansichten und behandelt Themen wie Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, gesellschaftskritische Ansichten etc. Damit einher geht der Wunsch der Studierenden nach der Entwicklung ihrer Diskussionsfähigkeit, v.a. dem Erwerb von (Gegen-) Argumenten im Zuge des Studiums:

[Ich habe es] immer so traurig gefunden, wenn ich da Besuch gekriegt [habe], aus Ghana. [Dann ist] mein Papa immer grantig gewesen und so. (..) Und er hat da gemeint, ja, dass er [ihr Freund aus Ghana; Anm. AH] Drogen dealt und aggressiv ist, und [er] will mich nur ausnehmen und Geld stehlen. Da hat er das wirklich gesagt. Und da habe ich ihm erklärt, ja, das hat er von der Zeitung [...]. (QuI32MR).

Diese Art Auseinandersetzung wurde eher von Studierenden aus der Arbeiter- und Beamten-schichten angesprochen. Die Identifikation mit der Familie und dem sozialen Umfeld war stärker ausgeprägt bei gegenseitiger Interessenskongruenz, wo zwischen den Studierenden und dem unmittelbaren sozialen Umfeld ähnliche, oder gleiche Themen behandelt wurden, z.B. bei Minderheiten, wie hier der Kärntner Slowenen, oder z.T. bei bildungsna-hen Schichten, wenn die Eltern im Kultur- oder Bildungsbetrieb tätig sind (z.B. Vater als Schriftsteller).

4.4.3 Ausprägung der Berufsvorstellungen

Wie bereits gezeigt wurde, lassen sich bezüglich der Verwertungsabsicht des Anthropolo-giestudiums drei Zugänge unterscheiden. Die Studienwahl ohne die Absicht einer direkten beruflichen Verwertung der Studieninhalte (Bildungsabsicht). Die Absicht einer direkten beruflichen Verwertung von meist praxisbezogenen fachspezifischen Inhalten (Berufsab-sicht), sowie der Zugang, in dem das Fach als Ergänzung zu bestehenden Interessen- und Tätigkeitsfeldern gewählt wurde (Wissenshintergrund). Nach dem Berufsziel gefragt, ga-ben sechs der befragten Studierenden an, das Anthropologiestudium in Zusammenhang mit einer vorangegangenen Ausbildung, wie z.B. pädagogischen- und Sozialberufen verwerten zu wollen. Acht betrieben das Studium ohne einen besonderen Verwertungszusammenhang. Neunzehn den Befragten hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch keine konk-reten Vorstellungen bezüglich der beruflichen Verwertung des Studiums erlangt.

Die Einschätzungen bezüglich des Berufsbildes der Anthropologie sind unter den Befrag-ten allgemein gehalten, sie beschreiben Eigenschaften von im Beruf stehenden Anthropol-logInnen und ansatzweise deren mögliche Arbeitsbereiche mit ihren Eigenschaften wie z.B.: Selbstständigkeit, Vielseitigkeit, im Ausland liegend etc. (vgl. Kap.: 4.1.2.1). Es gab keine konkrete Beschreibung eines / einer arbeitenden AnthropologIn mit Ausnahme der Vorbilder am Institut. Kolland (2001) meint, „[...] Personen, die das Studium als hilfreich für ihren beruflichen Werdegang einschätzen, geben eine durchschnittlich höhere Studien-zufriedenheit an“ (vgl. ebd.: 98). Für eine adäquate Einschätzung dafür, ob das Studium für den späteren Werdegang hilfreich ist oder nicht, fehlt m.E. den meisten der Befragten die Informationsgrundlage. Einige der Befragten hatten kaum konkretes Wissen oder Vorstel-lungen von den möglichen Beschäftigungsfeldern, wobei die Aufzählungen dieser häufig unreflektiert und uninformiert wirkten:

Also, wenn man jetzt drauf kommt, (...) Feldforschung jetzt irgendwo zu betreiben, ist ja eine Sprache [noch zu lernen; Anm. AH]. Keine Ahnung sich halt mehr spezialisieren. Und ja, sonst

hm – [man kann; Anm. AH] in Museen arbeiten. [...] Ja sonst – ja eben in der Migrationshilfe in verschiedenen kulturellen Bereichen.(...) Wien, Radio Afrika, also (...) auch Kultur (..) Bereiche innerhalb Wiens (QuI26AH).

Die Entwicklung der Berufsvorstellungen wurde häufig im Laufe des Studiums erwartet: *„Ich habe noch keine konkreten Zukunftsvisionen. Auf keinen Fall. Dafür bin ich auch noch nicht weit genug im Studium“* (QuI18LN), wobei die Entwicklung der Berufsvorstellungen auch über längere Zeit ausbleiben kann: *„[...] na, i hob ma eigentlich docht, dass i do, dass i mia do am Anfang eh glei a moi klar werden würde, in welche Richtung, dass mi treibt. War aber net so“* (QuI12AE). Studierende aus bildungsnahen Schichten waren zu meist zuversichtlicher im Hinblick auf die Berufsmöglichkeiten und hatten z.T. auch bereits Ideen, wie das Studium im Beruf umzusetzen sei. Sie sahen das Studium der Anthropologie eher ohne weitere (Zusatz-) Qualifikationen als für einen Beruf ausreichend an und nannten mögliche Bereiche wie Medien, die Universität und internationale Berufsfelder (NGOs, UNO etc.).

Zehn der Befragten sahen das Berufsfeld im internationalen Bereich, in international agierenden Organisationen (z.B. in NGOs). Hier wird ein Zusammenhang mit Aktivitäten, die dem Studium vorausgegangen sind, wie z.B. einem längeren Auslandsaufenthalt erkennbar. *„[Ich] habe so ein bisschen Erfahrungen gemacht, auch mit Straßen – also Arbeit mit Straßenkindern, und da habe ich auch gesehen, dass zum Beispiel in KSA, dass es möglich ist, so dann so eigene Entwicklungsprojekte und so zu machen“* (QuI31MR). Das Interessenfeld ist dabei häufig die Entwicklungszusammenarbeit und soziale Tätigkeiten im Ausland. Fächer, wie regionale Forschungsfelder, die eigene Erfahrungen kontextualisieren, und als praxisnah betrachtete Fächer werden eher bevorzugt. Jene Studierenden, die einen kürzeren oder keinen Auslandsaufenthalt absolviert haben (5 Personen) sahen Berufsfeld eher in Österreich, bzw. „zu Hause“.

Von den befragten Studierenden strebten zehn eine Beschäftigung in Bereichen an, in denen sie anthropologische Inhalte in Kombination mit den Fertigkeiten anwenden können, die in einer vorangehenden abgeschlossenen Ausbildung erlernt wurden. Im Studium hatte die vorangegangene Ausbildung konkrete Vorstellungen von möglichen Anwendungsbereichen befördert. Diese Bereiche, die genannt wurden, waren z.B. Wirtschaft, Pädagogik, Tourismus und mehrere Sparten von sozialen Berufen. *„Ein konkreter Berufswunsch war einerseits, die Anthropologie in der sozialen Arbeit einzubringen, sei es jetzt in der Migrationsarbeit oder auch in anderen Bereichen“* (QuI42PV). Das Studieninteresse liegt eher auf thematisch mit der vorangehenden Ausbildung in Zusammenhang stehenden und „pra-

xisnahen“ Fächern. Diese Ziele sind kongruent mit der anfänglichen Selektionsmotivation, in welcher das Anthropologiestudium als Wissenshintergrund verwendet wird. Diese Studierenden haben vorwiegend einen Wiener Wohnsitz.

Zwölf der Befragten hatten eine Zusatzausbildung entweder im universitären- oder auch im außeruniversitären Bereich erwogen, bzw. zum Teil bereits realisiert. Sie gaben i.d.R. eher vage Beschreibungen vom gewünschten Beschäftigungsbereich an, und waren während der Suche nach möglichen Berufsfeldern dabei, vielseitige berufliche Qualifikationen durch zusätzliche Ausbildung aufzubauen. Fast die Hälfte derer arbeitete an einem individuellen Qualifikationsprofil, welches durch mehrere Studien und durch Praktika umgesetzt werden sollte. Großteils wurde hier auch kein konsekutiver Masterstudiengang in Kultur- und Sozialanthropologie in Betracht gezogen. Diese Studierenden äußerten Zweifel an der Anwendbarkeit der anthropologischen Lehrinhalte. Es liegt ein Zusammenhang zwischen fehlenden Vorstellungen bezüglich eines möglichen Berufsfeldes und der Bewertung der Lehrinhalte der Anthropologie als „nicht anwendbar“ nahe.

Es konnten auch verschiedene Einflüsse auf die Haltung zu anthropologischen Berufsfeldern und zur Verwertbarkeit des Studiums festgestellt werden. Diese sind, abgesehen von der mangelnden Kenntnis möglicher Berufsfelder, eine eventuelle Unterschätzung der Kompetenzen, die das Studium vermittelt und ein geringer, oder nicht gefundener Studienfokus. Hinweise auf die mangelnde Kenntnis vieler der Befragten bezüglich der Berufsperspektiven in anthropologischen Feldern, geben hier Aussagen, die ich als „*running gag*“ bezeichnet habe. Darunter verstehe ich eine selbstironische Äußerung, die sich u.a. auf die geringe Bekanntheit des Faches in der Öffentlichkeit und auch auf mangelnde Vorstellungen über Anwendungsbereiche dem Anthropologiestudium – auch unter den Studierenden – bezieht: Die „Selbstunterschätzungsfalle“, wie Tölle diese Einschätzung bezeichnet (vgl. ebd. 2003: 53). Der „*running gag*“ kann folgendermaßen beschrieben werden: Im Gespräch mit anderen, ob Studierende anderer Fachrichtungen oder der Familie, besteht ein laufender Rechtfertigungsdruck bezüglich der beruflichen Verwertbarkeit des Studiums. Dieser Rechtfertigungsdruck wird aufgrund der häufigen Wiederholung als unangenehm empfunden. Das stellt eine Situation dar, die vielen Anthropologiestudierenden bekannt ist und im Gespräch mit KollegInnen, bzw. im Interview belustigend wirkt. Als Beispiel: „*Ab und zu findet er's [der Bruder; Anm. AH] ganz witzig, beim Familienessen zu sagen: 'Ja was wirst du eigentlich? Was machst du eigentlich?'*“ (QuI17CW). Die berufliche Verwertung des Studiums und die Zukunftsperspektiven werden dabei häufig in der Familie oder

im Bekanntenkreis thematisiert, wobei einige der Studierenden keine zufriedenstellende Erklärung ihrer Zukunftsvorstellungen geben können: „*Was macht ein Ethnologe danach? Das ist auch immer die schrecklichste Frage zu bekommen und das auch zu beantworten [lacht]*“ (QuI24AH). Rund ein Viertel der Befragten kam auf diese Äußerung zu sprechen. Diese hatten i.d.R. keine konkrete Berufsvorstellung oder schon im Vorhinein keine expliziten Berufsabsichten angegeben, außer in Verbindung mit einer abgeschlossenen vorangegangenen oder zusätzlichen Ausbildung. Diese Äußerungen wirkten auf der informellen Ebene, zwischen den Studierenden, demotivierend. Allerdings wurden öfter auch institutionell bewirkte Momente der (Studien-) Demotivation angesprochen, deren Ursache ebenfalls die Berufsaussichten waren. Die Studierenden bezogen sich auf Aussagen von Vortragenden in den Informationsveranstaltungen zu Studienbeginn:

Deprimierend fand ich auch diese – Ganz am Anfang wurde uns gesagt, wir sollen doch wieder gehen, wir finden eh keinen Job. Dann sitzt du da drin. So, erste Vorlesung, oder Vorstellungsding von dem Studium und dann sagen sie dir, du kannst gleich wieder nach Hause gehen, weil du eh keinen Job findest (QuI15CW).

Die Vielseitigkeit des Anthropologiestudiums wurde von einigen der Befragten positiv bewertet und auch als Selektionsmotiv genannt. Eine eventuelle Unentschlossenheit bezüglich einer Spezialisierung im Studium (vorwiegend in den Praxismodulen) und damit der Ausrichtung auf ein mögliches Berufsfeld, ging in den Interviews oft mit eben diesem Argument der Vielseitigkeit des Studiums einher: „*Also es ist auch das Tolle an der Anthropologie, dass eigentlich so viel reinfällt. Also, man kann medizinische Anthropologie machen, man kann Medienanthropologie, Migrationsanthropologie, also fast alles. Auf der anderen Seite macht es das aber auch schwierig*“ (QuI2TG).

4.5 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE

Im empirischen Teil wurden Bereiche der Studienmotivation (Selektionsmotivation) dargestellt, die eine Verbindung aufgezeigt zu der Wahrnehmung der Studienbedingungen durch die Studierenden, ihres individuellen Umgangs mit den Anforderungen des Studiums und zuletzt der kontextuellen und intervenierenden Bedingungen, welche die Realisationsmotivation der Studierenden beeinflussen können.

In Bezug auf die Studienmotivation konnte gezeigt werden, dass die Selektionsmotivation insofern durch die soziale Herkunft beeinflusst wird, als dass bildungsnähere Schichten

den Zugang zu den Bereichen der Anthropologie eher durch Tätigkeiten in der Familie (Austauschtradition, Reisetätigkeiten) erlangen, und bildungsferne Schichten eher durch von der Familie unabhängige Tätigkeiten, wie z.B. durch längere Auslandsaufenthalte. Für Studierende mit Migrationshintergrund ermöglicht das Studium die Beschäftigung mit der „eigenen“ Kultur und teilweise selbst erfahrenen Konzepten wie Rassismus, Migration oder Identität. Der Großteil der Vorinformation über das Anthropologiestudium erfolgt über das Internet, wobei sich gezeigt hat, dass eine bildungsnahe Herkunft weiterreichende Information ermöglicht. Eine gut begründete Studienwahl erfolgte bei vorhergehender Beschäftigung mit den Themen der Anthropologie im Zuge eines Auslandsaufenthaltes oder einer voruniversitären Tätigkeit oder Ausbildung in Bereichen, die sich zum Teil im Studium wiederfinden. Den meisten der befragten Studierenden war das Fach zuvor unbekannt, die Bezeichnung des Faches weckte jedoch Interesse und führte zur Studienwahl. Drei identifizierte Verwertungszusammenhänge der Studienwahl beschrieben ein Interesse am Fach, ohne Absicht direkter beruflicher Verwertung, ein Interesse an praxisbezogenen fachspezifischen Inhalten, wobei eine direkte berufliche Verwertung angestrebt wurde und einen Zugang, wobei das Fach als Ergänzung zu bestehenden Interessen- und Tätigkeitsfeldern ausgewählt wurde.

Die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung der Studienbedingungen durch die befragten Studierenden hat ergeben, dass der Bachelorstudienplan im Hinblick auf die Studienzeit und die Strukturiertheit der einzelnen Studienphasen, die aufeinander aufbauen, ambivalent bewertet wird. Die kürzere Studiendauer bis zu einem ersten akademischen Abschluss kommt vor allem jenen Studierenden entgegen, die im Laufe des Bachelorstudiums eine Neuausrichtung ihrer Studienziele vollzogen. Das Bachelorstudium wurde aber größtenteils als für eine berufliche Qualifikation zu kurz und zu wenig umfangreich angesehen. Die kurze Studiendauer wurde, entsprechend der angedachten Verwertung wie z.B. Bildungsabsicht, Berufsabsicht oder der Absicht, durch das Studium einen Wissenshintergrund für andere Tätigkeitsfelder zu erlangen, unterschiedlich aufgenommen. Diese Verwertungszusammenhänge wirken ebenso auf die Einschätzungen der Lehrinhalte als praxisnah oder praxisfern, wobei entsprechend der individuellen Zielausrichtungen praxisnahe und –ferne Vermittlungsmethoden durch die Lehrenden bevorzugt werden. Die Motivation für das Fach stand häufig mit der Anwendbarkeit und direkten Verwertbarkeit der Lehrinhalte in den jeweiligen angestrebten Praxisfeldern in Verbindung. Lehrveranstaltungen mit regionalen oder thematischen Schwerpunkten standen, abhängig von den individuellen Prä-

ferenzen der Studierenden, besonders am Studienbeginn mit einer Steigerung der Realisationsmotivation im Zusammenhang.

Der individuelle Umgang mit den Studienbedingungen und –anforderungen weist auf individuelle Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden hin. Zirka die Hälfte der Befragten studierte im curricular vorgegebenen Zeitplan, wobei diese eher aus mittleren Bildungsschichten stammten. Ein Doppelstudium Betreibende konnten i.d.R. die zeitlichen Vorgaben nicht einhalten. Darüberhinaus konnten unter den Befragten keine gemeinsamen Gründe für den unterschiedlichen Studienfortschritt festgemacht werden. Zu den intellektuellen Anforderungen in der Studieneingangsphase zählen der Konsum der Fachliteratur, das Erfassen von Lehrinhalten in englischer Sprache und die Abfassung eines mehrseitigen Essays. Die Menge an Texten, die in der Studieneingangsphase bewältigt werden muss, und die darin verwendete wissenschaftliche Sprache wirkte für einige StudienanfängerInnen abschreckend, was dazu führen konnte, dass Inhalte (Texte) durch sekundäre Quellen, bzw. selektiv rezipiert wurden. Die Abfassung des Essays erfolgte für die meisten der Befragten an einem zu frühen Zeitpunkt, da die dazu nötigen Qualifikationen erst in einer späteren Lehrveranstaltung erworben werden, was dazu führte, dass es durch den Aufschub des Essays bei manchen zu einer Studienverzögerung aufgrund der Vorkursketten kam. Ein ausgeprägtes aktives Informationsverhalten der Studierenden wirkte sich positiv auf deren Studienfortgang aus. Aufgrund der Neueinführung des Bachelorcurriculums war zur Zeit der Erhebung unter den Studierenden wenig informelle Information bezüglich studienorganisatorischer Angelegenheiten vorhanden, was weiterreichende Auseinandersetzung mit der Studienplanung erschwerte. Die Zusammenarbeit der Studierenden in Lerngruppen wurde von der Hälfte der Befragten abgelehnt und als „unergiebig“ bezeichnet, für die andere Hälfte stellte dies zumeist eine willkommene Unterstützung in Anbetracht des unausgewogenen Betreuungsverhältnisses dar. Stärkere soziale Integration in das universitäre Umfeld verschaffte den Studierenden eher einen Zugang zu informellen Informationen. Es konnte eine Verbindung zwischen den außeruniversitären Tätigkeiten der befragten Studierenden, ihrer sozialen Herkunft und dem Studienfokus festgestellt werden. Studierende aus niedrigen und mittleren sozialen Schichten übten neben dem Studium vorwiegend Tätigkeiten aus, die soziale Aspekte beinhalteten, wohingegen Studierende aus höheren und auch bildungsnahen Schichten eher Tätigkeiten ausübten, die repräsentative Aspekte beinhalteten. Diese Tätigkeiten wirkten m. E. auf die Studiengestaltung, z.B. durch das Herausbilden eines Interessenfokus, zurück.

Als Einflüsse auf die Realisationsmotivation wurden u.a. die Studienfinanzierung, der Einfluss der unmittelbaren sozialen Umgebung auf die Studienentscheidung und in einem weiteren Zusammenhang, die durch das Studium realisierbaren Berufschancen erwähnt. Der Großteil der Befragten war, auch neben einem Einkommen aus einer Berufstätigkeit, auf eine zusätzliche Einkommensquelle, häufig staatliche Transferleistungen, angewiesen. Die Bemühungen um den Erhalt dieser zusätzlichen Einkommensquelle wirkten sich auf die Studiengeschwindigkeit aus, wobei in einigen Fällen die Studienplanung von der zusätzlichen, oder mitunter einzigen Einkommensquelle abhängig gemacht wurde. Der Grad an Bildungsnähe und –ferne der sozialen Herkunft und auch der Grad der (finanziellen) Abhängigkeit der Studierenden, wirkten sich unterschiedlich auf den Einfluss der Familie auf die Studienwahl und weitere Studiengestaltung aus. Begünstigend zeigte sich die Weitergabe des kulturellen Kapitals bildungsnaher Schichten im Umgang mit den universitären Erfordernissen. Ein oft angesprochenes Thema war eine „Wertediskussion“ zwischen den Studierenden und ihren Familien bezüglich einer als adäquat beurteilten Studienwahl und der damit einhergehenden Berufsmöglichkeiten. Die Kenntnis der Inhalte des Faches war bei Eltern aus bildungsnahen Schichten eher ausgeprägt. Eltern aus bildungsfernen Schichten besaßen eher weniger Kenntnisse über die Inhalte der Anthropologie und übten deshalb weniger Einfluss auf die Wahl des Studienfachs aus, sondern eher auf die Entscheidung für ein akademisches Studium allgemein. Die Vorstellungen über ein mögliches Berufsfeld, das durch das Anthropologiestudium zugänglich gemacht werden sollte, stehen auch in Verbindung mit den Verwertungszusammenhängen der Studienwahl. Ausgeprägte Berufsvorstellungen waren bei jenen Befragten zu finden, die das Studium als Wissenshintergrund aufnahmen, um eine höher qualifizierte Beschäftigung in einem vorangegangenen Tätigkeitsfeld zu ermöglichen. Die Einschätzung der Berufsmöglichkeiten und die Kenntnis der möglichen Tätigkeitsfelder waren unter den Befragten i.d.R. wenig ausgeprägt. Erfolgte vor der Studienwahl wenig Auseinandersetzung mit einer möglichen beruflichen Beschäftigung, so erwarteten manche diese während des Studiums. Stärker ausgeprägte Berufsvorstellungen legten Studierende aus höheren sozialen Schichten dar, wobei das Studium der Anthropologie für eine berufliche Verwertung eher als ausreichend angesehen wurde. Studierende, die einen Auslandsaufenthalt absolvierten, sahen die berufliche Verwertung des Studiums häufiger im Bereich international agierender Organisationen. Circa ein Drittel der Befragten erachtet eine zusätzliche Ausbildung als notwendig, um einen Berufseinstieg im jeweils angestrebten Feld zu schaffen. Hierbei wurde ein Zusammenhang

mit mangelnden Kenntnissen der Studierenden über die Verwertbarkeit der Kompetenzen, die das Studium vermittelt, deutlich.

Die Darlegung des empirischen Teils wurde an das kausale Ablaufschema des paradigmatischen Modells von Corbin und Strauss (1996) angelehnt, wobei die Abfolge von ursächlichen Bedingungen der Studienmotivation, ihrem Kontext, den intervenierenden Einflüssen und möglichen Handlungsoptionen dargestellt wurde. Die Wiedergabe der empirischen Daten und Analyseergebnisse spiegelt aber die in Kapitel 2.4.1 angesprochene Tendenz zur Quantifizierung der Ergebnisse aufgrund der Verwendung einer QDA-Software im Analyseprozess wieder. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die getroffenen Quantifizierungen lediglich Tendenzen innerhalb eines nicht für die Gesamtheit der Bachelorstudierenden repräsentativen Samples wiedergeben sollen. Diese Tendenzen könnten in einer späteren Arbeit durch quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren wieder aufgegriffen werden.

5 VERSCHIEDENE WEGE DURCH DAS STUDIUM

Es konnten hier drei unterschiedliche tendenzielle Ausprägungen an Studienmotivation festgestellt werden, die Ähnlichkeiten in der Selektionsmotivation, der Wahrnehmung der Studienbedingungen durch Lehre und Lehrinhalt, dem individuellen Umgang mit den Studienbedingungen und den individuellen Einflüssen auf die Studienbedingungen aufweisen und die Hinweise auf eine mögliche Laufbahngestaltung gaben. Die Eigenschaften dieser tendenziellen Ausprägungen können in Anlehnung an das paradigmatische Modell (vgl. Corbin und Strauss 1996: 78; siehe auch Kap. 2.4) veranschaulicht werden. Zu den ursächlichen Bedingungen zähle ich das Auftreten oder die Entwicklung der Selektionsmotivation, bedingt durch die soziale und z.T. auch die geografische Herkunft, die direkte Motivation für das Fach durch einen bestimmten Verwertungszusammenhang wie z.B. einer vorangegangenen abgeschlossenen Ausbildung und Ereignisse, die das Interesse für die Anthropologie begünstigen, wie z.B. absolvierte Auslandsaufenthalte. Mein zweites Erkenntnisinteresse galt der Ausprägung der Realisationsmotivation zur Zeit des Interviews. Die institutionellen Studienbedingungen und die intervenierenden individuellen Bedingungen können Auswirkungen auf die Realisationsmotivation und damit auf laufbahngestaltende Handlungen, wie z.B. der Studienwahl oder der Studienfortsetzung, haben. Zu diesen Bedingungen zähle ich die Möglichkeiten der Studienfinanzierung, den Einfluss des sozia-

len Umfeldes und die Wahrnehmung der Möglichkeiten, die das Studium zur Realisierung der Zielvorstellungen bietet. Die befragten Studierenden gaben verschiedene mögliche Handlungsalternativen bezüglich ihrer individuellen Laufbahngestaltung an. Diese Handlungsalternativen sehe ich im Zusammenhang mit den oben erwähnten Bedingungen und Einflüssen. Im Folgenden werde ich versuchen die Beschaffenheit der drei tendenziellen Ausprägungen der Studienmotivation erläutern, die entweder die Realisierung eines Studienabschlusses im Bachelor- oder im Masterstudium begünstigen, oder im Falle einer möglichen Neuorientierung zum Studienwechsel oder -abbruch führen können.

5.1 ABSCHLUSS DER KULTUR- UND SOZIALANTHROPOLOGIE IM BACHELORSTUDIUM

Zehn der Befragten gaben einen direkten Hinweis darauf, dass sie ihr Studium in einem Masterstudiengang fortsetzen wollen und vier wollten dies in einem konsekutiven Masterstudiengang im Fach Kultur- und Sozialanthropologie tun. Vierzehn der Befragten deuteten an, das Anthropologiestudium mit dem Bachelortitel abschließen zu wollen, ohne dabei Angaben über eine mögliche Fortführung des Studiums in einem Masterstudiengang zu machen. Unter den Befragten konnten einige Ähnlichkeiten in den anfänglichen Vorstellungen über das Anthropologiestudium, den Reaktionen auf die Studienbedingungen und den intervenierenden Bedingungen, wie den Einfluss der Familie oder den Ausprägung der Berufsvorstellungen, festgestellt werden. Diese Einflüsse führten zu tendenziell ähnlichen Alternativen in der weiteren Studiengestaltung.

Jene Studierenden, die eher einen Abschluss mit dem Bachelorstudium in Betracht zogen, waren teilweise durch eine dem Studium vorangegangene Berufstätigkeit oder eine abgeschlossene Ausbildung im pädagogischen oder sozialen Bereich motiviert. Einige verfügten zum Zeitpunkt der Studienwahl über wenig umfangreiche Informationen bezüglich der genauen Inhalte des Fachs aufgrund eines Informationsbezuges durch das Internet. Ein kleiner Teil dieser Gruppe wies in Bezug auf die Studienwahl auf eine mögliche Parallelisierung der Studienfachbezeichnung „Kultur- und Sozialanthropologie“ mit Inhalten von Ausbildungen im Sozialbereich, wie z.B. Sozialer Arbeit oder Sozialmanagement, hin. Diese Studierenden stammten eher aus bildungsfernen bis mittleren Schichten. An den Studienbedingungen wurde vermehrt die kürzere Studienzeit des Bachelorstudiums positiv bewertet, ebenso die strukturellen Vorgaben des Bachelor-Master Systems und die curriculare Anleitung durch aufeinander aufbauende Studienphasen. Allerdings herrschte eine

ambivalente Einstellung gegenüber dem breiten Umfang der Studieninhalte und einer möglichen, auf berufliche Anwendung zielenden Spezialisierung. Die Fortsetzung des Studiums im Masterstudiengang wurde von dieser Gruppe nicht in Betracht gezogen. Die Lehrinhalte, die von diesen Studierenden positiv bewertet wurden, fanden sie in „bunten“ und „anwendbaren“, einem konkreten Berufsfeld zuordenbaren Fächern, deren Inhalte durch praktische Anwendung und praxisnahes Lernen aufgenommen werden sollten. Die institutionellen Bedingungen lassen für diese Gruppe z.T. Betreuungsleistungen, wie Tutorien oder Mentoring vermissen. Hierbei zeigte sich auch ein geringes aktives Informationsverhalten bezüglich weiterer Studienmöglichkeiten. Konkrete Berufsperspektiven mit den Inhalten des Studiums waren eher wenig ausgeprägt, bzw. es gab ungenaue Vorstellungen von den möglichen wissenschaftlichen Berufsfeldern.

Studierende, deren Studienwahl im Zusammenhang mit Sozialberufen oder einer vorangegangenen Ausbildung getroffen wurde, zeigten ein „praktisches Interesse“ am Studium und wenig Interesse an wissenschaftlichen Inhalten¹⁸: *„Aber grundsätzlich ist es so, dass ich eigentlich nicht im wissenschaftlichen Bereich arbeiten möchte. Deshalb weiß ich nicht, ob mir dann der Master noch so viel bringt“* (QuI2TG). Die wissenschaftlichen Studieninhalte wiesen für diese Motivation keine praktische Anwendbarkeit auf: *„I mean, i was nit, wie's nachher im Master is.[...] Also, was i jetzt was, von dem Plan, was man olles mochen muss, is nix Praktisches dabei“* (QuI25AH). In wenigen Fällen wurde jedoch ein Berufseinstieg mit dem Bachelorabschluss in einem der Anwendungsfelder der Anthropologie in Erwägung gezogen: *“Also ich will auf jeden Fall bis Bakk durch ziehen und dann schauen, ob es beruflich was ja gibt oder, ob ich weiter mache bis zum Master, direkt“* (QuI30MR).

Häufig findet bis über die zweite Hälfte des Bachelorstudiums keine Auseinandersetzung mit einem eventuellen Masterstudium statt: *„I hob mi noch nicht damit auseinander gesetzt. Für mi is mal nur bis zum Bachelor und dann überleg i weiter, was i mach“* (QuI25AH). Zum Zeitpunkt der Befragung gab es wenig Information über das im Wintersemester 2007/08 eingeführte Masterstudium. Möglicherweise hatten sich einige Studierende aus diesem Grund kaum über die Inhalte und Modalitäten des Masterstudiums informiert, woraus aber u.a. Spekulationen über beschränkte Kapazitäten und Zugangsvoraussetzungen entstanden:

¹⁸ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung findet eher im Masterstudiengang statt. Der Bachelorstudiengang soll eine, unter anderem auch praktisch fundierte, berufsbefähigende Basisausbildung sein (vgl. Kap.3.1.2).

Ich habe mich noch gar nicht über den Master informiert, habe nur vor kurzem mit Freunden geredet, die gemeint haben, dass man sich dafür bewerben muss und dass es nur noch eine limitierte Anzahl an Studienplätzen gibt. Und dass das auch abhängig ist vom Schnitt, den man im Bachelor gehabt hat. Das habe ich vorher noch nie gehört, keine Ahnung, ob das wirklich so ist, da muss ich erst mal nachfragen. Und man muss dann auch noch froh sein, wenn man etwas kriegt (Qul2TG).

Weitere Gründe für einen möglichen Abschluss des Anthropologiestudiums mit dem Bachelorortitel wären eine mögliche Umorientierung und Neuausrichtung der persönlichen, berufs- oder studienbezogenen Interessen, sowie die Neuausrichtung des zukünftigen oder gewünschten Lebensmittelpunktes, die eine Anpassung der zu erwerbenden Qualifikationen an die lokal verwertbaren Qualifikationsanforderungen zur Folge hätte.

Der Kurs hat mich dazu gebracht, dass ich in die Naturschutz- und Umweltrichtung gehen will nach dem Bachelor. Das heißt, der Bachelor ist wahrscheinlich mein Ende für Kultur- und Sozialanthropologie auf der Universität, und deshalb möchte ich eben so viel wie möglich daraus rausholen (Qul4TG).

Nur habe ich gemerkt, seit dem ich in der Stadt bin, dass ich eben kein Stadtmensch bin, sondern voll ein Landmensch, der früher oder später wieder heimkommen möchte. Und jetzt brauche ich halt auch eine Alternative, die ich auf KSA drauf stocke, dass ich eben auch daheim was machen kann, weil ich eben glaube, dass ich mit KSA nicht recht weit kommen werde im Mühlviertel (Qul4TG).

Einer möglichen Umorientierung kommt die Kürze der Regelstudienzeit des Bachelorstudienplans entgegen. Eine Neuorientierung kann eine Adaption der Lehrinhalte an die neuen Bedürfnisse bewirken. Das Studium wird nach eigenen Vorstellungen beendet, das „Brauchbare“ wird mitgenommen. Die Fortführung des Bachelorstudiums findet im Kontext der kurzen Studiendauer mit Fokus auf neue Interessen statt.

[Meine] Interessen haben sich doch irgendwie verändert in den letzten zwei Jahren (..) Ich denk mir, wär ich jetzt im Diplomstudium, müsst ich das total abbrechen, könnt ich nicht das [Studium] zwischendurch [...] fertig machen, obwohl meine Interessen sich [veränderten; Anm. AH]. Also ich steh dann – Ich hätt zumindest ein Zeugnis. Beim Diplomstudium müsste ich alles wirklich bis zum Ende durchmachen, (..) damit ich ein Zeugnis davon hab. [...] Im Bachelor hat man dann noch irgendwie noch die Möglichkeit abzuspringen, falls einem das nicht gefällt und beim Diplom ist das nicht so. Entweder du ziehst es voll durch, oder du hast nichts in der Hand. [...] Aber momentan (..) [lacht] da würd ich schon gern wechseln, aber ich bin kurz vorm Schluss und deshalb wollt ich das jetzt nicht hinschmeißen (Qul27AH).

5.2 ABSCHLUSS DER KULTUR- UND SOZIALANTHROPOLOGIE IM MASTERSTUDIUM

Studierende, die einen Abschluss mit dem höheren akademischen Grad *Master of Arts* anstreben, haben eher ein Interesse an den „klassischen“ Inhalten des Studiums, ohne dabei notwendigerweise bestimmte Berufsabsichten zu verfolgen. Ihre Herkunft ist öfter städtisch (vor allem Wien) und sie haben häufiger eine allgemeinbildende höhere Schule, wie das Gymnasium oder eine internationale Schule etc., besucht. Einige zeigten eine „*kulturwissenschaftlich – philosophische*“ (QuII1TG) Ausrichtung und betrieben eher ein Doppelstudium. Bezüglich der Selektionsmotivation wurde öfter kein spezieller Verwertungszusammenhang genannt. Ein Teil dieser Studierenden gab auch an, dass eher die Bildungsfunktion des Studiums im Vordergrund stand, wobei als Studienziel von manchen die persönliche intellektuelle Entwicklung genannt wurde. Ein anderer Teil bevorzugte Lehrveranstaltungen, die berufsbefähigenden Qualifikationen im wissenschaftlichen Bereich vermitteln, was auf eine eventuelle Berufsabsicht in den (wissenschaftlichen) Praxisfeldern der Anthropologieschließen lässt. Im diesem Fall wird das Studium und die Inhalte der Anthropologie eher als für einen Beruf ausreichend erachtet, obwohl einige Lehrinhalte teilweise als wenig berufsorientiert angesehen und mehr Praxis in der Lehre verlangt wird.

An den Studienbedingungen wurde von manchen die „rigide“ Struktur des Bachelorcurriculums negativ bewertet und Kritik an den Voraussetzungsketten der STEOP geäußert. Der Modus ist ein langsameres Studieren und die Auswahl der Lehrveranstaltungen erfolgt, wo möglich, eher nach Interesse, so wie es im Diplomstudium möglich war, und weniger nach den Vorgaben des Bachelorcurriculums. Der Studienfokus liegt eher auf „wissenschaftlichen“ Themen und Theorie. Motivierend wirken „bunte“ Fächer, wie die regionalen Forschungsfelder, aber auch Fächer, die einen kritischen Blick auf verschiedene Gesellschaften werfen. Die außeruniversitären Aktivitäten dieser Gruppe liegen eher im Bereich der Repräsentation, allen voran: Medien und Kunst. Der Studienzugang wies auf ein ausgeprägtes Informationsverhalten hin, es bestand auch größeres Vorwissen über die Studieninhalte des Fachs. Die Studienentscheidung wurde auch häufiger durch absichtliches „Suchen“ getroffen, wobei sie sich von jenen abheben, die z.B. im online-Portal des Student Point auf das Fach stoßen, es zufällig „finden“.

Begründet durch den Wunsch einer breiten Ausbildungsbasis (fächerübergreifend) kann die Studienfortführung in einem konsekutiven oder auch nicht-konsekutiven Masterstudiengang erfolgen: „*I will nächstes Jahr an Bachelor abschließen. [...] Eben weil i noch*

so viel studieren will, weil i donn noch den Master in KSA mochen will und vielleicht auch irgendwas ondares studier. Und vielleicht noch, woäß i net, so in Richtung Naturwissenschaften“ geh [...] (QuI15CW). Studierende, die m. E. intrinsisch motiviert waren, wollen durch die Studienfortsetzung im Masterstudium Inhalte aufgreifen, für deren Ausführung im Bachelorstudium kein Platz vorgesehen war. Die kurze Studienzeit des Bachelorstudiums wurde deshalb negativ bewertet:

[Wird sehen, ob] ich des Masterstudium dann machen werd. (...) Ich hab ma dacht, drei Jahre, sechs Semester san irgendwie sehr wenig Zeit und [es gibt] so viele interessante Sachen, find ich, mir anzueignen. Und ich- (...) man darf nicht mehr von den Modulen machen, als drei. Also, mich interessieren da viel mehr (QuI35PV).

Ein Teil jener Studierenden, die planten das Studium in einem Master fortzusetzen, erwähnten negative Auswirkungen auf die Studienplanung im Masterstudiengang wegen zu wenigen Information und einer geringen Kompatibilität des Anthropologiestudiums zu (nicht-konsekutiven) Masterstudiengängen anderer Studienfächer.

Ich glaub, sie sind sich ja selbst noch nicht so klar wie das genau funktioniert. Zum Beispiel, wenn ich jetzt KSA Bachelor mach und dann Philosophie Master machen wollte, ist es ja nicht unbedingt kompatibel (...) und dann müsst ich wahrscheinlich noch weiß Gott weiß, ja, zuerst mindestens nachmachen, damit ich das überhaupt kombinieren kann. Ich glaub, sogar bei anderen Sozialwissenschaften müsst ich wahrscheinlich noch [...] ein Semester dranhängen, damit ich das machen kann (QuI38PV).

Ein von den Befragten öfter vorgebrachtes Argument für eine Studienfortsetzung im Masterstudium war die Einschätzung, dass der Bachelortitel weitgehend nicht anerkannt wird. Unter diesen Studierenden herrscht die generelle Stimmung, dass Abschlüsse des Bachelor-Master Systems am Arbeitsmarkt noch nicht bekannt sind: „Bachelor und Master kennt ja eh keiner“ (QuI18AE) und die akademischen Titel „Diplomingenieur“ und „Magister“ bevorzugt werden:

Ich werd nicht nach dem Bachelor aufhören, weil für mich der Bachelor irgendwie noch so in der Schwebe steht. Sie verhandeln ja, ob das dann als akademischer Titel gilt oder nicht und es is, find ich ganz gut, dass man das in so zwei Blocks hat, weil dann hat man zumindest mal was in der Hand. Ich möchte es eigentlich schon weiter machen, weil die zwei Jahre, is dann auch schon wurscht und dann hab ich auch was. Zumindest, (...) man kann zwar nicht sagen Frau Master oder so, aber es is zumindest was (QuI17CW).

Die meisten der befragten Studierenden, die das Studium fortsetzen wollen, waren unentschieden, ob sie einen konsekutiven Studiengang machen wollen. Eine nicht-konsekutive Studienfortsetzung kann auch bedeuten, Studienmobilität wahrzunehmen. Studentische

Mobilität erfolgt häufiger am Beginn und an den Übergängen der einzelnen Studienabschnitte (vgl. Kap. 3.1.2): *„I was, dass i den Master mochen will, ober i was net, - also, i bin sicher, i will ihn net in Wien mochn. (..) Und drum - Also i hob mi no gor net damit auseinandergesetzt, weil i mecht eigentlich noch dem Bachelor zuerst eine Auszeit mochn“* (QuI25AH).

5.3 STUDIENWECHSEL ODER -ABBRUCH VOR DEM BACHELORABSCHLUSS

Die dritte tendenzielle Ausprägung der Studienmotivation weist auf eine Konstellation an Studien- und individuellen Bedingungen hin, unter denen vier der Befragten angaben, dass sie das Bachelorstudium der Kultur- und Sozialanthropologie nicht abzuschließen gedenken. Die Betreffenden zeigten keine untypische Selektionsmotivation und beschrieben ihren Studienfortschritt durchwegs als gut. Jedoch erfolgte, z.T. auch unter Einfluss des unmittelbaren sozialen Umfeldes, oder den wahrgenommenen Berufsaussichten mit dem Anthropologiestudium eine Neuausrichtung der Interessen, wobei eine Realisierung der Ziele durch das Anthropologiestudium nicht mehr möglich schien, was sie dazu veranlassete, einen möglichen Studienwechsel in Betracht zu ziehen.

Ja, es ist so bei KSA - was hat die Frau gesagt? Es gibt nur sieben Stellen in Österreich, die direkt KSA Studenten suchen. (.) Es ist eine im Museum für Völkerkunde oder so, - aber ich will nicht in Museum arbeiten. [Ich möchte] etwas wo ich wirklich nachdem fix einen Beruf haben [kann], also, ich tendiere zur Pharmazie (QuI32MR).

Als Ausgleich wurde eine alternative, in den meisten der Fälle, akademische Ausbildung in Erwägung gezogen: *"[Dann] werde mir nur überlegen, [...] also wie es mit Pharmazie ausgeht. Ich werde nicht mehr wie eine, zwei Vorlesungen von KSA weitermachen können"* (QuI32MR).

Ein Teil dieser Studierenden wies eine ländliche Herkunft auf. Als mögliches Berufsziel wurde eine Beschäftigung „zu Hause“ im entsprechenden Bundesland angegeben, wobei eine zusätzliche Ausbildung als notwendig angesehen wurde, die am Herkunftsort bzw. am zukünftigen Lebensmittelpunkt verwertbar ist. Einige Studierende aus ländlichen Kontexten erwähnten eine „Wertediskussion“ (vgl. Kap.4.4.2) mit Personen aus ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung, deren Themen u.a. auch die Berufsvorstellungen der Studierenden mit dem Anthropologiestudium waren, die z.T. in den Bundesländern schwieriger zu reali-

sieren sind. Sie hatten erwogen, dies durch ein alternatives Studium oder auch durch eine außeruniversitäre Zusatzausbildung umzusetzen.

Bei der Studienwahl wurden von zum Teil wenige Vorinformationen, auch über das Internet, eingeholt, wobei das Fach zumeist vor dem Prozess der Studienwahl nicht bekannt war. In zwei Fällen wurde die Studienwahl durch einen vorangegangenen längeren Auslandsaufenthalt beeinflusst, wobei als Verwertungszusammenhang die Absicht genannt wurde, innerhalb einer international agierenden Organisation, oder karitativ arbeiten Organisation im Ausland tätig zu sein, z.B. in der Entwicklungshilfe (QuI32MR; QuI40PG). Ein weiterer Anreiz zu studieren, ungeachtet einer möglichen Fachrichtung, war der Studienort Wien.

Die Studienleistung wurde i.d.R. von diesen Studierenden selbst als gut befunden, sie studierten im Plan. Aus den Interviews geht kein Hinweis darauf hervor, dass etwaige mangelnde Studienleistung und hohe Studienanforderungen von den 41 Befragten als Gründe für einen eventuellen Studienwechsel oder –abbruch angesehen werden. Die Realisationsmotivation der Studierenden, die das Studium mit dem Bachelortitel abschließen wollen, und jener, die einen wahrscheinlichen Studienwechsel erwähnten, waren sich grundsätzlich ähnlich. Der Unterschied zu ersteren liegt in zwei der Fälle in der Beeinflussung durch das soziale Umfeld und dem Wunsch abseits städtischer Kontexte eine Beschäftigung zu finden, bzw. den Lebensmittelpunkt einzurichten. Meines Erachtens kann im Fall einer Neuorientierung eine eventuelle vorangegangene und abgeschlossene Ausbildung eine „Auffangnetz“ bereitstellen und zu weniger starken Maßnahmen, wie einen Studienwechsel oder –abbruch veranlassen.

Als weiterer Grund für einen Studienwechsel wurde angegeben, dass das Studium als „Notlösung“ oder Übergangslösung aufgenommen wurde. In diesem Fall bot sich eine Möglichkeit zur Realisierung der primären Studienziele, welche dann wahrgenommen wurden. Das begonnene Studium diene der akademischen Orientierung und der Zeitüberbrückung.

[Ich] wurde angenommen [...] in England, für Psychologie. [...] Entweder werd ich jetzt anfangen mit Psychologie dieses Jahr und nebenbei arbeiten, oder Vollzeit als Stewardess arbeiten und das Geld sparen und dann vielleicht nach England gehen. Oder wenn ich angenommen [werde] hier, dann werd ich anfangen hier zu studieren. [...] Jedenfalls ich glaub, ich hör auf mit Kultur- und Sozialanthropologie nächstes Jahr. Ich mach jetzt nur noch ein paar Prüfungen, damit ich meine Studienbeihilfe nicht zurückzahlen muss. [...] Ich möchte meine Zukunft in Psychologie weitermachen und nicht in KSA. [...] es war mir von Anfang an schon irgendwie klar, dass ich

das nur ein Jahr studieren werde. [...] Ich hab mir am Anfang gedacht, vielleicht könnt ich alle beide gleichzeitig studieren, aber im Unterbewusstsein wusste ich, dass es eigentlich nicht das ist, was ich wirklich machen möchte (Qu19AE).

6 SCHLUSS

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt auf der Beschaffenheit der Studienmotivation von Studierenden des Bachelorstudiums Kultur- und Sozialanthropologie. Das Forschungsfeld umfasste Bachelorstudierende, die im Erhebungszeitraum im Sommersemester 2009 in den ersten Semestern und zum Großteil noch in der Studieneingangs- und Orientierungsphase studierten. In einer qualitativen Erhebung mittels Leitfadengestützter Interviews wurden von der Forschungsgruppe des Feldpraktikums „Studienmotivation, -bedingungen und -ziele. Autoethnographie und Vergleich“ 41 Studierende interviewt. Mittels einer qualitativen Auswertung nach der Grounded-Theory Methode wurde in dieser Arbeit versucht, folgende Fragestellung zu beantworten. Bezug nehmend auf die Selektionsmotivation als Grund für die von den Studierenden getroffene Studienwahl, wollte ich wissen: *Inwiefern beeinflussen die verschiedenen Motivationen das Studium aufzunehmen das tatsächliche Studienverhalten der Studierenden unter den gegebenen institutionellen Studienbedingungen und ihrem individuellen sozialen Umfeld?* Der zweite Teil der Fragestellung bezog sich auf mögliche Einflüsse auf die Realisationsmotivation während des Studiums: *Inwiefern beeinflussen institutionelle Studienbedingungen und das individuelle soziale Umfeld der Studierenden ihre laufende Studienmotivation?*

Die unterschiedlichen Motivationen das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie aufzunehmen, wurden zum Teil von der sozialen Herkunft der befragten Studierenden beeinflusst, wobei Bildungsnähe und Bildungsferne der Familie oder ein eventueller Migrationshintergrund unterschiedliche Zugänge zum Studium im Bezug auf Studienvorinformation und intendierte Absichten der beruflichen Verwertung des Studiums bedingten. Es stellten sich im Wesentlichen drei unterschiedliche Verwertungszusammenhänge der Studienwahl heraus. Eine Berufsabsicht mit dem Studium, wobei das Interesse der Studierenden auf fachspezifischen, praxisbezogenen Inhalten lag, eine Bildungsabsicht ohne den Wunsch nach direkter beruflicher Verwertung der Studieninhalte und ein Zugang, in dem das Fach als Wissenshintergrund und als Ergänzung zu bestehenden Interessen- und Tätigkeitsfeldern studiert wird.

Die unterschiedlichen Ausprägungen der Selektionsmotivation wirkten sich unterschiedlich in der Rezeption der institutionellen Studienbedingungen aus und hatten dementsprechend verschiedene studienbezogene Handlungen zur Folge. Die im Vergleich zum Diplomstudienplan kürzere Studiendauer des Bachelorstudiums wurde, entsprechend der Verwertungszusammenhänge Bildungsabsicht, Berufsabsicht oder dem Studium als Wissenshintergrund für andere Tätigkeitsfelder, ambivalent bewertet. Dies gilt ebenso für die Einschätzungen der Lehrinhalte als praxisnah oder praxisfern, wobei entsprechend der individuellen Zielausrichtungen praxisnahe und –ferne Vermittlungsmethoden durch die Lehrenden bevorzugt werden. Ein Unterschied in der Bewältigung der Studienanforderungen konnte mit keiner bestimmten Motivationsausprägung in Verbindung gebracht werden.

Es hat sich erwiesen, dass die Realisationsmotivation durch die Entstehung von Vorstellungen bezüglich eines möglichen zukünftigen Berufsfeldes positiv beeinflusst wurde. In dieser Hinsicht war eine Verbindung von während dem Studium betriebenen, außeruniversitären Tätigkeiten und dem Studienfokus, der die Ausrichtung auf ein mögliches Berufsfeld bezeichnet, festzustellen. Es waren eher Studierende aus bildungsfernen Schichten, die neben dem Studium Tätigkeiten ausübten, die soziale Aspekte beinhalteten, wohingegen Studierende aus bildungsnahen Schichten eher Tätigkeiten ausübten, die repräsentative Aspekte, wie z.B. Tätigkeiten im Bereich von Medien, beinhalteten. Diese Tätigkeiten wirkten m. E. auf die individuelle Studiengestaltung zurück, indem sie wiederum die Herausbildung eines Studienfokus förderten.

Einen positiven Einfluss auf die Realisierungsmotivation zeigte die Kenntnis von möglichen Tätigkeitsfeldern der Kultur- und Sozialanthropologie, die unter den Befragten i.d.R. wenig ausgeprägt war. Die Vorstellungen über ein mögliches, durch das Anthropologiestudium zugängliches Tätigkeitsfeld, standen auch in Verbindung mit den Verwertungszusammenhängen der Studienwahl. Ausgeprägte Berufsvorstellungen fanden sich bei jenen Befragten, die das Studium zur Erlangung eines Wissenshintergrunds aufnahmen, wie auch bei Studierenden aus höheren sozialen Schichten, die das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie für eine berufliche Verwertung eher als ausreichend ansahen. Studierende, die einen Auslandsaufenthalt absolvierten, sahen die berufliche Verwertung des Studiums häufiger im Bereich international agierender Organisationen. Zirka ein Drittel der Befragten erachtete jedoch eine zusätzliche Ausbildung als notwendig, um außerhalb des akademischen Feldes, bzw. im angestrebten Tätigkeitsbereich ausreichend qualifiziert zu sein.

Die institutionellen Studienbedingungen, wie auch das individuelle soziale Umfeld der Studierenden beeinflussten die Studienmotivation insofern, dass bestimmte Auswirkungen in der Studiengestaltung erkennbar wurden, wobei sich drei tendenzielle Motivationslagen unterscheiden ließen. Diese wurden z.T. begünstigt durch die individuellen Möglichkeiten der Studiengestaltung im Bachelor-Master Studiensystem, worin die notwendige Studienzeit bis zu einem ersten akademischen Abschluss im Vergleich zum Diplomstudienplan verkürzt wurde.

Bei einer der tendenziellen Motivationslagen wurde lediglich ein Abschluss mit dem Bachelorstudium in Kultur- und Sozialanthropologie in Betracht gezogen. Ein Teil dieser Studierenden hatte eine dem Studium vorangegangene Ausbildung absolviert oder war bereits Berufstätig und eignete sich durch das Studium einen Wissenshintergrund zu bestehenden Interessenfeldern an. Die relativ kurze Dauer des Bachelorstudiums erlaubt eine Beschäftigung mit akademischen Inhalten, ohne den zeitlichen und finanziellen Aufwand eines längeren Studiums in Kauf nehmen zu müssen und begünstigte auch die Entscheidung, im Falle einer unpassenden Studienwahl oder einer Neuausrichtung der persönlichen Interessen, das Bachelorstudium abzuschließen.

Jene Befragten, die angaben, dass sie das Studium der Kultur- und Sozialanthropologie in einem Masterstudiengang fortzusetzen möchten, zeigten eher eine Bildungs- oder Berufsabsicht mit den Qualifikationen, die das Studienfach vermittelt. Im Falle einer Berufsabsicht wurde die Studienfortsetzung im Masterstudium als notwendig angesehen, um eventuellen beruflichen Anforderungen, die z.T. im wissenschaftlichen Bereich liegen können, zu entsprechen. Das Masterstudium soll i.d.R. eine breite Ausbildungsbasis für diese wissenschaftlichen Tätigkeiten bereitstellen.

Die dritte tendenzielle Ausprägung der Studienmotivation weist auf eine Konstellation an Studien- und individuellen Bedingungen hin, unter denen ein kleiner Teil der Befragten angab, das Bachelorstudium der Kultur- und Sozialanthropologie wahrscheinlich nicht abzuschließen. Diese Ausprägung der Studienmotivation entstand bei einigen der betreffenden Studierenden unter Einfluss des unmittelbaren sozialen Umfeldes, oder der subjektiv wahrgenommenen Berufsaussichten mit dem Studium der Kultur- und Sozialanthropologie. Es erfolgte z.T. eine Neuausrichtung der Interessen, wobei eine Realisierung der Ziele durch das gewählte Studium nicht mehr möglich schienen, was sie dazu veranlasste, einen möglichen Studienwechsel in Betracht zu ziehen.

Begründet durch den großen Umfang der Daten und die relativ weit formulierte Fragestellung, war es nur schwer möglich weitreichende Einsichten in die festgestellten Bereiche, wie den Studienbedingungen und den intervenierenden Einflüssen auf die Studienmotivation, etc. darzustellen. Anhand einer qualitativen Untersuchung könnte noch ausführlicher auf einzelne Einflussfaktoren der Studienmotivation eingegangen werden. Jedoch hat sich meines Erachtens die Ausgangslage für eine thematisch ähnliche Forschung bis heute (2011) verändert, da bereits mehrere Studienjahrgänge das Bachelorstudium abgeschlossen haben, womit sich die Voraussetzungen, z.B. bezüglich der informell erhältlichen Informationen, verändert haben dürften und auch der Vergleich mit Studierenden im auslaufenden Diplomstudienplan immer weniger Gewicht besitzen müsste. Die oben angesprochene Tendenz zur Quantifizierung der Ergebnisse legt nahe, dass die vorgestellten Themenbereiche auch mittels eines quantitativen Zugangs durch eine größere und sorgfältig ausgewählte Stichprobe bearbeitet werden könnten.

7 LITERATURVERZEICHNIS

7.1 BIBLIOGRAFIE

- APENBURG, Eckbald (1980): Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. Lang, Frankfurt am Main.
- ASMUSSEN, Jenniver (2006): Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienwahl. In: SCHMIDT, Uwe (2006): Übergänge im Bildungssystem. Motivation - Entscheidung – Zufriedenheit. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 93 – 155.
- BECHTOLD, Gregor / HELFERICH, Pia Sue (2008): Generation Bologna. Neue Herausforderungen am Übergang Schule - Hochschule. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld.
- BEELICK, Delbert B. (1973): Sources of Student Satisfaction and Dissatisfaction. In: *The Journal of Educational Research*. Vol. 67. 19 – 22.
- BEER, Bettina (Hg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Ethnologische Paperbacks. Reimer Verlag, Berlin.
- BERGMANN, Christian (1992): Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und –bewältigung. Eine Überprüfung des Modells von Holland. In: KRAPP, Andreas / PRENZEL, Manfred (Hg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff Verlag, Münster. 195 – 220.
- BERGMANN, Christian (2007): Berufliche Interessen und Berufswahl. Vocational Interests and Choice. In: SCHULER, Heinz / SONNTAG, Karlheinz (2007): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, Göttingen. 413 – 421.
- BICHLER, Brigitte (2008): Motivation und Motive zum Fremdsprachenlernen. Theoretische Konzepte und Ergebnisse einer Befragung an Wiener Volkshochschulen. Universität Wien (Diplomarbeit), Wien.

- BOLLENBECK, Georg / WENDE, Waltraud (2007): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren Synchron Publishers GmbH, Heidelberg.
- BONG, Sharon A. (2002): Debunking Myths in Qualitative Data Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3(2), Art. 10, URL: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0202107>. [Zugriff: 02.02.2007].
- BOURDIEU, Pierre / STEINRÜCKE, Magareta (Hg.) (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. VSA-Verlag, Hamburg.
- BREUER, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- BRINKMANN, Svend / KVALE, Steinar (2009): InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviews. Sage Publications, California.
- CORBIN, Juliet / STRAUSS, Anselm (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- DAMRATH, Cornelia (2006): Studienzufriedenheit - Modelle und empirische Befunde. In: SCHMIDT, Uwe (et. al.) (2006): Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 277 – 293.
- Der Standard (26. 01.2010): Karl übernimmt Amt „voll Respekt und Ehrfurcht“. In: *Der Standard*, Ausgabe: 26. 01. 2010: S. 1.
- DRACKLÉ, Dorle / EDGAR, Ian / SCHIPPERS, Thomas K. (Hg.) (2003): Educational Histories of European Social Anthropology. Bergham Books, New York, Oxford.
- DRESSEL, Gert / LANGREITER, Nikola (2003): Wenn "wir selbst" zu unserem Forschungsfeld werden. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), Art. 27, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302276>. [Zugriff: 08. 02. 2011].
- FILLITZ, Thomas (2003): From the Dictate of Theories to Discourses on Theories - Teaching and Learning Social Anthrpology in Vienna. In: DRACKLÉ, Dorle / EDGAR, Ian / SCHIPPERS, Thomas K. (Hg.) (2003): Educational Histories of European Social Anthropology. Bergham Books, New York, Oxford. 102 – 112.

- FISCHER, Anna Christina (2010): Die Bedeutung der Vorstellung von „Self“ und „Other“ für die Wahl des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie. Universität Wien (Diplomarbeit), Wien.
- FISCHER, Barbara (1980): Studienmotivation und Studienprobleme der Psychologiestudenten an der Universität Wien. Universität Wien (Dissertation), Wien.
- FISCHER, Hans (1985): Studienanfänger in Hamburg: Ergebnisse von Befragungen. In: Zeitschrift für Ethnologie. Band 110. Heft 2. Dietrich Reimer, Berlin. 177 – 206.
- FLUEGLI, Johann (1985): Motivationsprofile deutschsprachiger Ethnologiestudent / innen, ausgearbeitet anhand einer statistisch-empirischen Untersuchung. Ein Beitrag zur Ethnographie des Ethnographen. (Dissertation), Zürich.
- FUCHS-HEINRITZ, Werner (Hg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. 3. Auflage. Westdt. Verlag, Opladen.
- FUCHS-HEINRITZ, Werner / KÖNIG, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- GINGRICH, Andre (2003): Wege zur Wissenschaft und Friedensarbeit. In: SEISER, Gert-
raud / CZARNOWSKI, Julia / PINKL, Petra / GINGRICH, Andre (Hg.) (2003):
Explorationen Ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für Universitäts-
absolventInnen. WUV-Universitätsverlag, Wien. 69 – 88.
- GLASER, G Barney / Strauss, L Anselm (2008): Grounded Theory. Strategien qualitative
Forschung. 2., korrigierte Auflage. Hans Huber Verlag, Bern.
- HABACHER, Cornelia (2008): Die Senkung der Studienabbruchsrates. Vorschläge für
Maßnahmen für Studierende am Institut für Bildungswissenschaft der Universität
Wien, Universität Wien (Diplomarbeit), Wien.
- HAHN, Florian / RECHEIS, Magdalena. (2008): Universität Wien. Absolventinnen- und
Absolventenbefragung 2008. Bericht über eine Online- Befragung von Absolven-
tinnen und Absolventen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Uni-
versität Wien. URL: <https://moodle.univie.ac.at/mod/resource/view.php?id=57222>.
[Zugriff: 27. 01 2010.].
- HAUSER-SCHEUBLIN, Brigitta (2003): Teilnehmende Beobachtung. In: BEER, Bettina
(Hg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Ethnologische Paper-
backs. Reimer Verlag, Berlin. 33 – 54.

- HECKHAUSEN, Heinz (1989): Motivation und Handeln. Springer Verlag, Berlin
- HOLLAND, John L. (1997): Making vocational Choices: A Theory of vocational personalities and work environments. 3. Ausgabe. FL: Psychological Assessment Resources, Odessa.
- HOLZINGER-NEULINGER, Melanie (2008): Umsetzung der Bologna-Bestimmungen in Österreich und der Schweiz. Universität Wien (Diplomarbeit), Wien.
- HURRELMANN, Klaus (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz, Weinheim.
- KECK, Verena (2003): Interdisziplinäre Projekte und Teamarbeit. In: BEER, Bettina (Hg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Ethnologische Paperbacks. Reimer Verlag, Berlin. 203 – 224.
- KOCABIYIK, Hassan (2009): Der Bologna-Prozess: Europäisierung der Hochschulen. Der Bologna-Prozess im Zusammenhang mit der Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung. Universität Wien (Diplomarbeit), Wien.
- KOHL, Karl-Heinz (1985): Exotik als Beruf. Erfahrungen und Trauma der Ethnographie. Überarbeitete Ausgabe. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- KOLLAND, Franz (2001): Ursachen und Bedingungen, Bewertungen und Wirkungen des Studienabbruchs, Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums f. Bildung, Wissenschaft und Kultur, Univ. Wien, Inst.f. Soziologie, Wien.
- KOLLAND, Franz, (et.al.) (2009): Studienwechsel an Universitäten (Projektbericht). Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Universität Wien, Institut für Soziologie URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/Studienwechsel_Projektbericht.pdf [Zugriff: 27. 01 2010.].
- KOTRBA, Stefanie / SCHNEIDER, Monika / SCHULTHEIS, Gunhild (2003): Nach Beendigung des Stuidums: Mover, Mainstreamer oder Loser? Interview mit Klaus Schedler – IBW (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft). In: SEISER, Gert-
raud / CZARNOWSKI, Julia / PINKL, Petra / GINGRICH, Andre (Hg.) (2003): Explorationen Ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen. WUV-Universitätsverlag, Wien. 47 – 51.
- KUKARTZ, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten: eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Westdeutscher Verlag, Opladen.

- LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag, Basel.
- MAY, Bernhard (2008): Durchlässigkeit im Hochschulsystem – Wege zum Wunschberuf. In: BECHTOLD, Gregor / HELFERICH, Pia Sue (2008): Generation Bologna. Neue Herausforderungen am Übergang Schule - Hochschule. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld. 24 – 37.
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Ausgabe. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- MÜLLER-WOLF, Hans-Martin (1977): Lehrverhalten an der Hochschule. Dimensionen, Zusammenhänge, Trainingsmöglichkeiten. München: Verlag Dokumentation.
- NÉMET, Mark (2003): Quantitäten der Völkerkunde. Zur Entwicklung von Studium und Beruf in der Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie., Universität Wien (Dissertation), Wien.
- NÖBAUER, Herta / ZUCKERHUT: Patrizia (2002): Differenzen. Einschlüsse und Ausschlüsse – Innen und Außen – Universität und freie Wissenschaft. Verlag Österreich GmbH, Wien.
- OECD (2000): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. OECD, Paris. URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bildung-auf-einen-blick-2000_eag-2000-de [Zugriff: 20. 08. 2011].
- ROGLER, Christian (2008): Zum Verhältnis von Märkten, Management und Universitäten. Eine anthropologische Untersuchung der neoliberalen Ökonomisierung der österreichischen Universitäten am Beispiel des Wiener Institutes für Kultur- und Sozialanthropologie.. Universität Wien (Diplomarbeit), Wien.
- SACHARTSCHENKO, Peter / SPREIZTER, Susanne. (2007): Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2007. URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/material_soziale_lage_2007.pdf [Zugriff: 27. 01 2010.].
- SCHLEHE, Judith (2003) Formen qualitativer ethnografischer Interviews. In: BEER, Bettina (Hg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Ethnologische Paperbacks. Reimer Verlag, Berlin. 71 – 94.

- SEISER, Gertraud / CZARNOWSKI, Julia / PINKL, Petra / GINGRICH, Andre (Hg.) (2003): Einleitung. In: SEISER, Gertraud / CZARNOWSKI, Julia / PINKL, Petra / GINGRICH, Andre (Hg.) (2003): Explorationen Ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen. WUV-Universitätsverlag, Wien. 9 – 22.
- SEISER, Gertraud / CZARNOWSKI, Julia / PINKL, Petra / GINGRICH, Andre (Hg.) (2003): Explorationen Ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen. WUV-Universitätsverlag, Wien.
- SENFT, Gunter (2003): Zur Bedeutung der Sprache für die Feldforschung. In: BEER, Bettina (Hg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Ethnologische Paperbacks. Reimer Verlag, Berlin. 55 – 70.
- STAGL, Justin (1947): Kulturanthropologie und Gesellschaft. Wege zu einer Wissenschaft. Paul List, München.
- STARKEL, Anna / PECENKA, Florian / UTHE, Eva (2009): Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich. URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/bologna-bericht_2009.pdf. [Zugriff: 27. 01 2010.].
- STEINAR, Kvale (2009): InterViews: learning the craft of qualitative research. Second edition, SAGE Publications, Los Angeles, California.
- STRAUSS, Anselm / CORBIN, Juliet (1990): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- TINTO, Vincent (1975): Dropout from Higher Education. A theoretical Synthesis of recent research. In: American Education Research Association. Review of Educational Research 45/1. 89 – 125.
- TÖLLE, Michael (2003): EthnologInnen sind flexibel, vieles ist möglich. In: SEISER, Gertraud / CZARNOWSKI, Julia / PINKL, Petra / GINGRICH, Andre (Hg.) (2003): Explorationen Ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen. WUV-Universitätsverlag, Wien. 52 – 55.
- UNGER, Martin, (et. al.) (2010) a: Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Projektbericht. Institut für höhere Studien,

Wien URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/studierenden-sozialerhebung_2009/Sozialerhebung_2009_StudienanfangerInnen.pdf [Zugriff: 22.8.20011].

UNGER, Martin, (et. al.) (2010) b: Internationale Mobilität und internationale Studierende. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Projektbericht. Institut für höhere Studien, Wien. URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/studierenden-sozialerhebung_2009/Sozialerhebung_2009_Internationale_Studierende.pdf [Zugriff: 22.8.20011].

UNGER, Martin, (et. al.) (2010) c: Studierenden Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Überarbeitete Version. Projektbericht. Institut für höhere Studien, Wien URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/Studierenden_Sozialerhebung_2009.pdf [Zugriff: 2010].

UNGER, Martin, (et.al.) (2009): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich Endbericht Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/Frueher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_OEsterreich.pdf [Zugriff: 27. 01 2010.].

UNGER; Martin / ANGEL, Stefan / DÜNSER, Lukas (2010): Umstieg vom Bachelor- auf das Masterstudium. Studierende im konsekutiven Masterstudium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Projektbericht. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien. URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/studierendensozialerhebung_2009/Sozialerhebung_2009_Umstieg_Bachelor_Masterstudium.pdf [Zugriff: 20.01.2010].

UNIVERSITÄT WIEN (2006): Studienrichtungsbericht der AbsolventInnenbefragung Erst- und Zweitabschlüsse. Studienprogrammleitung Kultur- und Sozialanthropologie. Kennzahl 307 wie Völkerkunde. Qualitätssicherung Universität Wien, Wien. (unveröffentlicht)

UNIVERSITÄT WIEN (2010): Reporting System der Universität Wien. Referat für Reporting und Analysen. *STEP Bachelor KSA – 2007W Beginner*. Berichtsausführung 20.09.2010. Universität Wien, Wien. (unveröffentlicht)

- UNIVERSITÄT WIEN (2011): Reporting System der Universität Wien. Referat für Reporting und Analysen. *AD2 Detail Studienabschlüsse nach Studienart, SKG und Fachkenzahl*. Berichtsdurchführung 17.10.2011, Universität Wien, Wien. (unveröffentlicht)
- WINDOLF, Paul (1990): Die Expansion der Universitäten 1870 – 1985. Ein internationaler Vergleich. Enke Verlag, Stuttgart.
- WINDOLF, Paul (1995): Selection and Self-Selection at German Mass Universities. In: *Oxford Review of Education*. Vol. 21, Nr. 2 (Juni, 1995). 207 – 231.
- WINTHER, Esther (2006): Motivation in Lernprozessen. Konzeption der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien. DUV - Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.

7.2 INTERNETSEITEN

- URL1: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. <http://www.atlasti.com/de/>. [Zugriff: 27. 01 2010].
- URL2: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Europäischer Hochschulraum - Der Bologna-Prozess im Überblick http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ueberblick/ [Zugriff: 27. 01 2010].
- URL3: Vorlesungsverzeichnis Kultur- und Sozialanthropologie. <https://www.univie.ac.at/IKSA/KOVO/Kastl.php?was=MSE&Sem=SS2009&Typ=Seminar> [Zugriff: 21.10.2011].
- URL4: Studienstatistik 2009 Sommersemester: Universität Wien. http://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint/statistik/studstat7_2_2009S.pdf [Zugriff: 12. 08.2011].
- URL5: Studienstatistik 2010 Wintersemester. Universität Wien. http://studienlehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2010W.pdf [Zugriff: 12. 08.2011].
- URL6: Studienstatistik 2009 Wintersemester. Universität Wien. http://studienlehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2009W.pdf [Zugriff: 12. 08.2011].

- URL7: Studienstatistik 2010 Sommersemester. Universität Wien. http://studienlehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2010S.pdf [Zugriff: 12. 08.2011].
- URL8: Studienstatistik 2011 Sommersemester. Universität Wien. http://studienlehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2011S.pdf [Zugriff: 12. 08.2011].
- URL9: Studierendenstatistik 2008 Wintersemester. Universität Wien. http://studienlehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2008W.pdf [Zugriff: 12. 08.2011].
- URL10: Informationen zum Bologna-Prozess. Universität Wien. <http://bologna.univie.ac.at/fakten/ziele> [Zugriff: 20.02.2011].
- URL11: Curriculum Studienplan Kultur- und Sozialanthropologie. http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/stud/studplan_files/CurrBA.pdf [Zugriff: 14. 07. 2011].
- URL12: Homepage des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie. www.univie.ac.at/ksa/ [Zugriff: 15. 10.2011].
- URL 13: Student Point der Universität Wien: <http://studentpoint.univie.ac.at> [Zugriff: 15. 10. 2011].
- URL 14: Qualifikationsprofil der Studienrichtung Kultur- und Sozialanthropologie. <http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/stud/studallg.htm> [Zugriff: 15.10.2011].
- URL 15: Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Zur Geschichte des Instituts. <http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/inst/gesc.htm> [Zugriff: 25.10.2011].
- URL 16: Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis. Kultur- und Sozialanthropologie. <https://www.univie.ac.at/IKSA/KOVO.php> [Zugriff: 25.10.2011].
- URL 17: Fakultät für Sozialwissenschaften. Universität Wien. Studieneingangs- und Orientierungsphase. [Zugriff: 25.10.2011].
- URL 18: UNIVIS. <http://univis.univie.ac.at> [Zugriff: 25.10.2011]
- URL 19: Curriculum der Kultur- und Sozialanthropologie ab dem Wintersemester 2007/08
Quelle: <https://www.univie.ac.at/IKSA/KOVO.php> [Zugriff: 02.05.2011].

URL 20: Curriculum der Kultur- und Sozialanthropologie ab dem Wintersemester 2010/11

Quelle: http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/stud/studplan_files/ba-grafik.htm

[Zugriff: 02.05.2011].

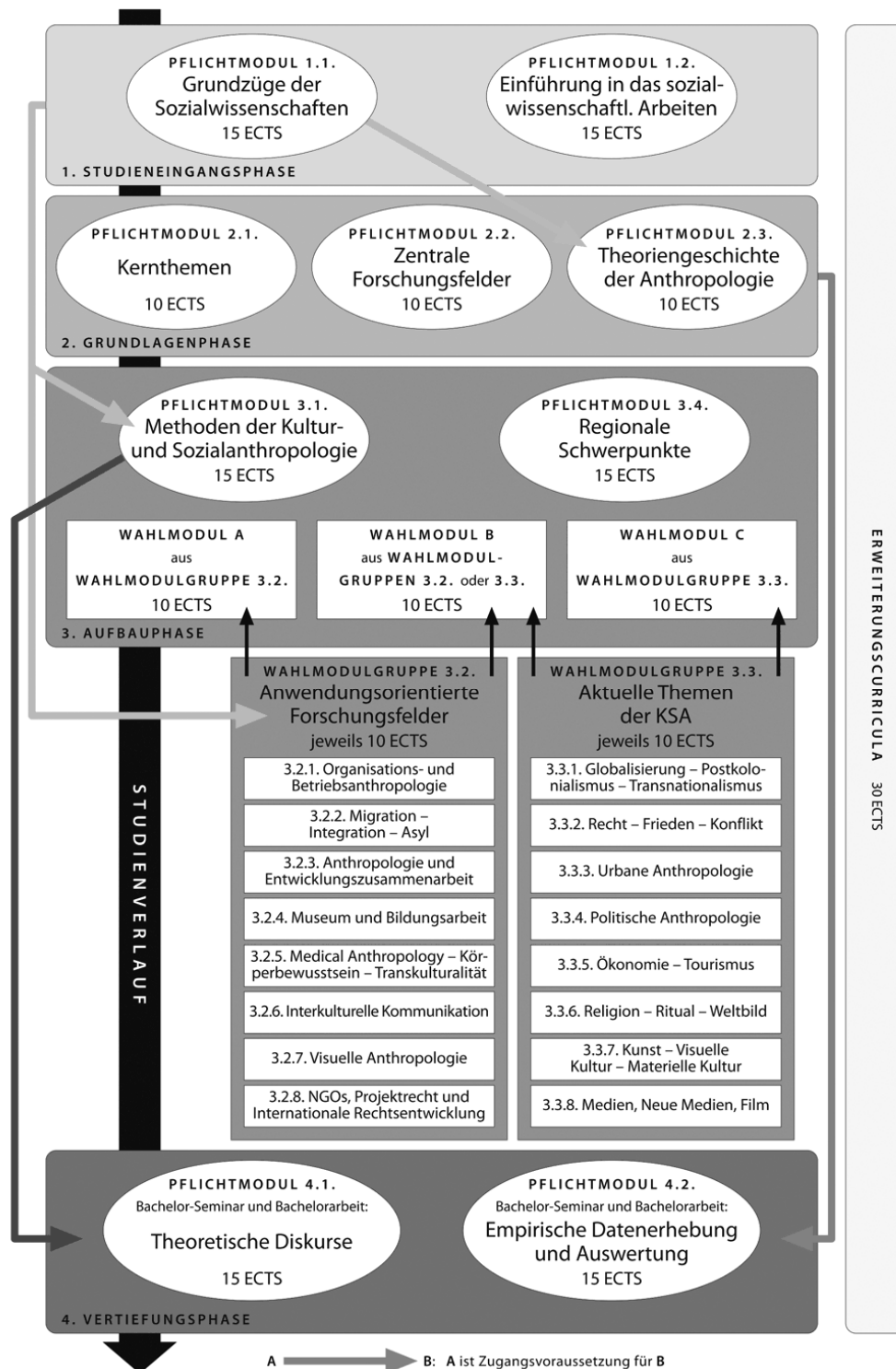
8 ANHANG

8.1 INTERVIEWVERZEICHNIS

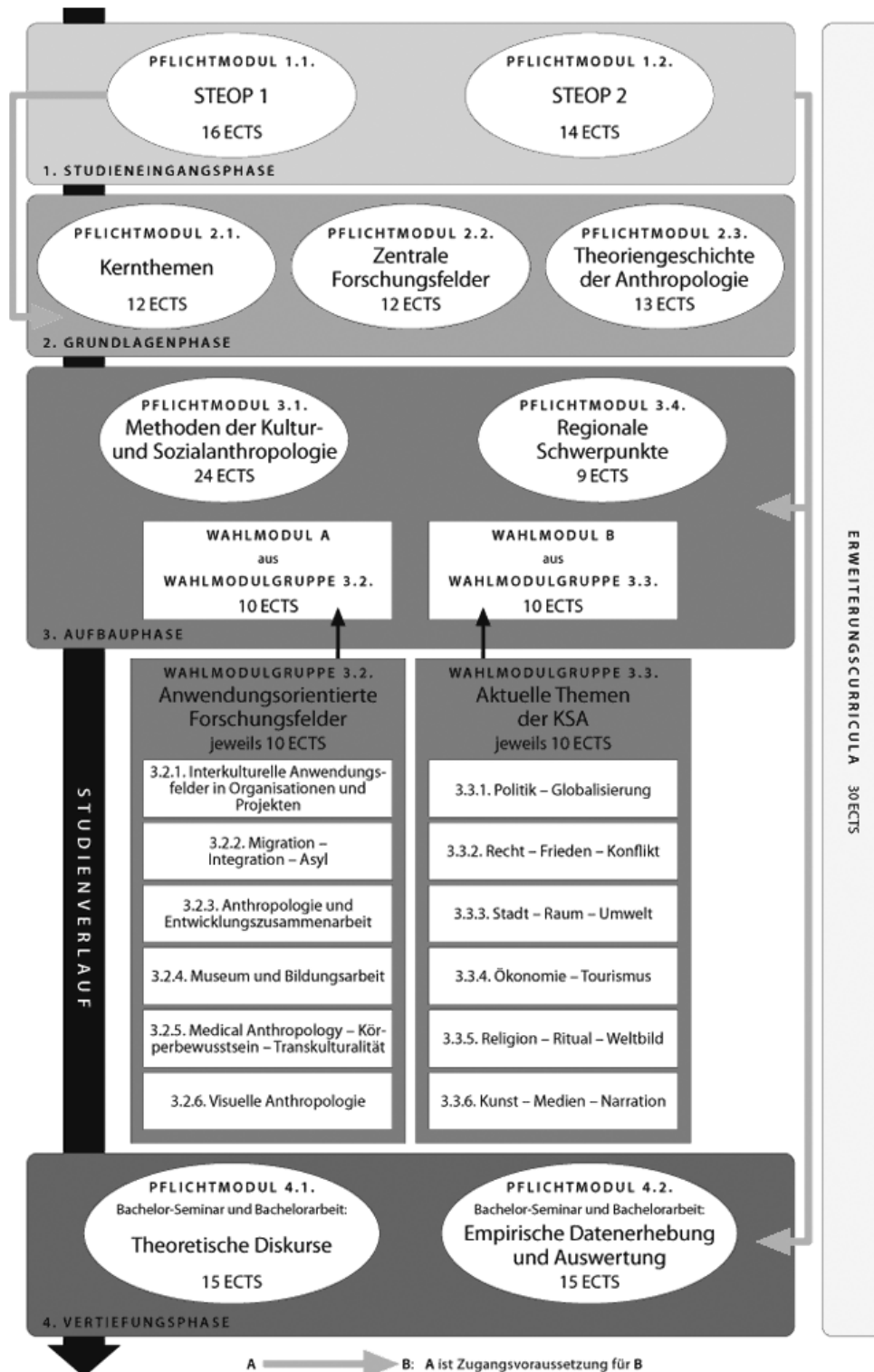
InterviewerIn	Datum / Interviewkode / Interviewdauer					
Thomas Gasser	20.04.09 QuI2TG 1:47	04.05.09 QuI4TG 1:17	13.05.09 QuI6TG 1:15 16.05.09 QuI9TG 1:20 (2 tlg.)	16.05.09 QuI10TG 1:58	02.06.09 QuI11TG 1:45	
Leonie Nägele	24.04.09 QuI1LN 2:18	04.05.09 QuI3LN 1:29	12.05.09 QuI5LN 1:32	15.05.09 QuI7LN 1:57	14.05.09 QuI8LN 2:18	
Harald Angerer	29.04.09 QuI23AH 1:33	02.05.09 QuI24AH 2:11	14.05.09 QuI25AH 1:54	19.05.09 QuI26AH 1:04	28.05.09 QuI27AH 1:20	QuI o.T.
						QuI o.T.
Milène Rossi	29.05.09 QuI28MR 1:27	07.06.09 QuI29MR 1:50	29.05.09 QuI30MR 1:41	08.06.09 QuI31MR 1:03	08.06.09 QuI32MR 1:31	
Anna Elmer	28.04.09 QuI12AE 0:40	04.05.09 QuI14AE 1:25	15.05.09 QuI16AE 1:03	27.05.09 QuI18AE Gedächtnis- protokoll 1:00	02.06.09 QuI19AE 1:59	19.05.09 QuI22AE 0:55
Claudia Wührer	04.05.09 QuI13CW 1:15	08.05.09 QuI15CW 0:41	19.05.09 QuI17CW 1:10	09.06.09 QuI20CW 0:55	12.06.09 QuI21CW 1:50	
Petra Grünfel- der	08.05.09 QuI35PG 0:27	12.05.09 QuI36PG 0:35	19.05.09 QuI37PG 0:42	29.05.09 QuI40PG 0:42	03.06.09 QuI41PG 0:27	
Patrik Vohryzka	28.04.09 QuI33PV 0:19	07.05.09 QuI34PV 0:58	27.05.09 QuI38PV 0:52	28.05.09 QuI39PV 0:49	09.05.09 QuI42PV k.A.	
ExpertInneninterviews						
Gasser, Wueh- rer, Vohryzka, Rossi	XX.03.09 QuEx1 Kraus/Seiser k.A.					

8.2 FLUSSDIAGRAMME DER CURRICULA DER KULTUR- UND SOZIALANTHROPOLOGIE

Curriculum der Kultur- und Sozialanthropologie ab Wintersemester 2007/08. Quelle: (URL 19).



Curriculum der Kultur- und Sozialanthropologie ab dem Wintersemester 2010/11. Quelle: (URL 20).



8.3 TABELLEN STUDIERENDENZAHLEN KULTUR- UND SOZIAL-ANTHROPOLOGIE

Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie

Wintersemester 2008/09 Kultur- und Sozialanthropologie (2941 Studierende)			
	Aktuelle Studierende	Neue Studierende	AbsolventInnen
Bachelorstudium	1101	507	10
Masterstudium	11	3	0
Creole	15	7	0
Diplomstudium	1642	0	32
Doktoratsstudium	166	19	4

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien

Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie

Sommersemester 2009 Kultur- und Sozialanthropologie (2834 Studierende)			
	Aktuelle Studierende	Neue Studierende	AbsolventInnen
Bachelorstudium	1135	146	10
Masterstudium	22	9	0
Creole	13	1	1
Diplomstudium	1421	0	60
Doktoratsstudium	249	52	2

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien

Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie

Wintersemester 2009/10 Kultur- und Sozialanthropologie (2999 Studierende)			
	Aktuelle Studierende	Neue Studierende	AbsolventInnen
Bachelorstudium	1486	512	12
Masterstudium	27	8	0
Creole	22	10	0
Diplomstudium	970	0	60
Doktoratsstudium	233	0	8

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien

Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie

Sommersemester 2010 Kultur- und Sozialanthropologie (2778 Studierende)			
	Aktuelle Studierende	Neue Studierende	AbsolventInnen
Bachelorstudium	1432	104	56
Masterstudium	29	3	0
Creole	30	4	1
Diplomstudium	1104	0	79
Doktoratsstudium	198	0	9

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien

Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie

Wintersemester 2010/11 Kultur- und Sozialanthropologie (2969 Studierende)			
	Aktuelle Studierende	Neue Studierende	AbsolventInnen
Bachelorstudium	1750	515	38
Masterstudium	45	3	0
Creole	39	13	0
Diplomstudium	970	0	60
Doktoratsstudium	147	0	9

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien

Studierendenzahlen der SPL Kultur- und Sozialanthropologie

Sommersemester 2011 Kultur- und Sozialanthropologie (2819 Studierende)			
	Aktuelle Studierende	Neue Studierende	AbsolventInnen
Bachelorstudium	1712	123	22
Masterstudium	61	2	0
Creole	42	7	0
Diplomstudium	875	0	45
Doktoratsstudium	151	0	4

Quelle: Studierenden-Statistik Universität Wien

8.4 INTERVIEWLEITFADEN

Abfrage personenbezogener Daten (*vermerkt in Protokoll und Transskript*): Name, Alter, Nationalität, Familienstand, Kinder, absolvierte Semester in Kultur- und Sozialanthropologie, Zweitstudium, absolvierte Semester im Zweitstudium, ggf. Studienwechsel.

- 1) Wo und wie bist du aufgewachsen?
 - a) (Kannst du den Beruf und Bildungsweg deiner Eltern beschreiben?)
 - b) (Wer hat dich erzogen?)
 - c) (Welche Personen gehören dem Haushalt an, in dem du groß geworden bist?)
- 2) Beschreibe bitte deinen Bildungsweg.
- 3) Kannst du uns erzählen, wie du auf die Idee gekommen bist, KSA zu studieren?
 - a) (Wie hast du zum ersten Mal von KSA erfahren?)
- 4) Hattest du zu Beginn des Studiums ein konkretes Berufsziel vor Augen?
 - a) (Wie hat sich dieses Berufsziel im Verlauf deines Studiums verändert?)
 - b) (Wie ist deine aktuelle Ansicht zu Berufsperspektiven?)
- 5) Was sollte das KSA- Studium bieten?
- 6) Was macht für dich eine gelungene Lehrveranstaltung aus?
 - a) (Welche Erwartungshaltung hast du an eine Lehrveranstaltung?)
 - b) (Inwiefern werden diese Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt?)
 - c) (Wie beurteilst du die Rolle des Lehrenden/ Lehrveranstaltungsleitenden?)
- 7) Wie gehst du zu Beginn des Semesters an die Zusammenstellung deines Semesterstundenplanes heran?
 - a) (Nach welchen Kriterien wählst du Kurse aus?)
- 8) Hast du die Studieneingangsphase abgeschlossen?
- 9) Wie hast du die Studieneingangsphase erlebt?
 - a) (Wie würdest du das STEOP-System beurteilen?)

- b) (Deiner Meinung nach, welcher Qualität ist der Studienrahmen, den das STEOP-System vorgibt?)
- 10) Wie hat sich seit Beginn deines Studiums dein Studienverhalten verändert?
- a) (Beschäftigst du dich über die Pflichtliteratur hinaus mit Büchern aus dem Fachbereich KSA?)
 - b) (Absolvierst du Prüfungen immer zum erstmöglichen Termin? Wenn ja/nein: Warum?)
- 11) Inwiefern stehst du in Kontakt mit anderen KSA- Studenten?
- a) (Wie sieht die Zusammenarbeit mit anderen Studenten aus?)
- 12) Was macht für dich ein erfolgreiches Semester aus?
- a) (Wie ist deine Einstellung gegenüber einer Herangehensweise ans Studium mit dem Ziel, möglichst viele Wochenstunden pro Semester positiv abzuschließen?)
- 13) Wie finanzierst du dein Studium?
- 14) Wie wichtig ist dein Studium im Verhältnis zu Beruf, Privatleben und anderen Aktivitäten?
- 15) Welchen Bezug haben deine außeruniversitären Tätigkeiten zum Studium?
- 16) Wie hat dein Beruf/deine außeruniversitären Tätigkeiten deine Perspektive auf das Studium verändert?
- 17) Wie hat das Studium die Perspektive auf andere Tätigkeiten oder Bereiche deines Lebens verändert?
- 18) Was erwartest du dir von einem Studium an der Universität?
- 19) Beschreibe deine Vorstellung von den Tätigkeiten eines Berufs-Ethnologen.
- 20) Kannst du ein Erfolgserlebnis im Verlauf deines KSA- Studiums beschreiben?
- 21) Welche Erwartungen hattest du zu Beginn an das KSA- Studium?
- 22) In welcher Form wurden diese Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt?
- 23) Was würdest du an den Studienbedingungen verändern wollen?

8.5 ABSTRACT

Abstract

Diese Arbeit untersucht die Ausprägungen der Studienmotivation von Studierenden des Bachelorstudiums Kultur- und Sozialanthropologie. Das Forschungsfeld umfasste Bachelorstudierende, die im Erhebungszeitraum im Sommersemester 2009 in den ersten Semestern und zum Großteil noch in der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) studierten. In einer qualitativen Erhebung durch Leitfadeninterviews wurden 41 Studierende interviewt und durch die qualitative Auswertung nach der Grounded-Theory Methode versucht, die folgende Fragestellung zu beantworten, die sich auf die Selektions- und Realisationsmotivation der Studierenden bezieht: *Inwiefern beeinflussen die verschiedenen Motivationen das Studium aufzunehmen das tatsächliche Studienverhalten der Studierenden unter den gegebenen institutionellen Studienbedingungen und ihrem individuellen sozialen Umfeld?* Und: *Inwiefern beeinflussen institutionelle Studienbedingungen und das individuelle soziale Umfeld der Studierenden ihre laufende Studienmotivation?* Die institutionellen Studienbedingungen und das jeweilige soziale Umfeld der Studierenden beeinflussen die Studienmotivation insoweit, dass bestimmte Auswirkungen in der Studiengestaltung erkennbar wurden, wobei sich drei tendenzielle Motivationslagen unterscheiden ließen. Diese wurden z.T. durch die individuellen Möglichkeiten der Studiengestaltung im Bachelor-Master Studiensystem begünstigt. Die drei tendenziellen Ausprägungen der Studienmotivation können entweder die Realisierung eines Studienabschlusses mit dem Bachelor- oder dem Masterstudium begünstigen, oder im Falle einer möglichen Neuorientierung zum Studienwechsel oder -abbruch führen.

Abstract English

This work examines the characteristics of the study motivation among students of the bachelor's study at the department of social and cultural anthropology at the University of Vienna. In a qualitative research, conducted by means of guided interviews which contained open-ended questions, a number of 41 students were interviewed. Using the Grounded-Theory-Method as a guideline for the data analysis, I stated the research theme: To what extent do the different study motivations influence the current study behavior of the students under certain institutional study terms and their individual social environment? I was able to identify three different tendencies of current study motivation among the Bachelor's Students. The different tendencies can either encourage the completion of the bachelor's degree or the master's degree, or lead in case of a possible re-orientation in ones interests to the change of subject.

8.6 CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name: Harald Christian Angerer

Geburtsdatum / Ort: 31. Mai 1977 In Lienz, Osttirol

Kontakt: angerer.harald1@gmail.com

Ausbildung

Seit 2005 Studium der Kultur- und Sozialanthropologie
Schwerpunktsetzung thematisch: Migration
Schwerpunktsetzung regional: Naher Osten
Gewähltes Fach: Arabistik

2003 - 2005 Berufsreifeprüfung am WIFI in Spittal an der Drau

1992 - 1996 Lehrausbildung als Tischler in Greifenburg

1991 - 1992 Landwirtschaftliche Fachschule Litzlhof in Lendorf

1987 - 1991 Hauptschule in Spittal an der Drau

1983 - 1987 Volksschule in Kleblach / Lind

Berufstätigkeit und Praxis

2010 - 2011 Mitarbeit am Magazin „Paradigmata“

2007 Mitarbeit am Projekt „My Second Home“

2006 - 2011 Mitarbeit in der Tauchschule „Yachtdiver“, Weissensee

1996 - 2005 Mitarbeit in der Tischlerei Lindner, Steinfeld

Seit 1990 Mitarbeit am elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb

Zusatzqualifikationen

Sprachkenntnisse	Englisch:	Sehr gute Kenntnisse
	Spanisch:	Sehr gute Kenntnisse
	Italienisch:	Grundkenntnisse
	Arabisch:	Grundkenntnisse

Wien, am 28. Oktober 2011